Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9270594
Centre d'intérêt : 320

Benoit, Christiane.

Vers une définition de l'orthopédagogue / par Christiane Benoit. -- [Hull?] : C. Benoit, 1991.
vii, 118 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé : f. iii. "Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionnée de l'UQAR à l'UQAH". "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la maîtrise en éduction". Bibliogr. : f. 104-106, 113-118. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Intégration scolaire • Rôle de l'enseignant • Enfance inadaptée • Adaptation scolaire • Revue de la documentation • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Orthopédagogue

D'après cette recherche, il semble qu'il y ait confusion lorsqu'il s'agit de définir l'orthopédagogue, et dans le terme et dans le phénomène. Ce problème s'accentue dans le contexte actuel de l'intégration. Afin de résoudre ce problème d'ambiguité, il s'avère nécessaire de bien identifier cet intervenant, de redéfinir ce geste professionnel, de situer le rôle de l'orthopédagogue dans le milieu scolaire. Dans le but de clarifier ce concept tant au niveau de la terminologie qu'à celui de la pratique, cette présente recherche tente de trouver réponse dans les écrits québécois et s'applique à définir cet intervenant en fonction des demandes officielles des textes.

Type de document :

1211394

UNIVERSITE DU QUEBEC

MÉMOIRE

Présenté à

L'Université du Québec à Hull

comme exigence partielle

de la maîtrise en éducation

Par

Christiane Benoît

VERS UNE DEFINITION DE L'ORTHOPEDAGOGUE

Octobre 1991

Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH

REMERCIEMENTS

À toutes les personnes qui ont consacré compétence, temps, enthousiasme et à toutes celles qui, de près ou de loin, m'ont manifesté leur soutien et qui ont accepté de partager leur réflexion et leur expérience dans le domaine de l'éducation, je désire exprimer ma reconnaissance. Je remercie tout particulièrement mon directeur de recherche, Monsieur André Dolbec, dont l'appui indéfectible, l'intérêt manifesté face à cette problématique, l'esprit de critique honnête et les encouragements assidus m'ont été précieux pour mener à bien ce mémoire. Ma gratitude va également à mon co-directeur et professeur, Monsieur Renald Legendre, pour son engagement dans la cause de l'éducation et pour la formation reçue face à la méthodologie qui sous-tend cette recherche; Monsieur Egide Royer, chargé du dossier de l'adaptation scolaire au ministère de l'Éducation, ainsi que Mesdames Anita Roy, Ginette Laurin et Lucie Lafleur, conseillères pédagogiques en adaptation scolaire dans la région de l'Outaouais, pour leurs conseils et leur disponibilité; Madame Solange Cyr et Monsieur Pierre Desjardins, également du ministère de l'Éducation, dont la collaboration m'a permis l'accès à la documentation retenue.

Il convient également de souligner la participation de Mademoiselle Danielle Sabourin et de Monsieur Paul Boudreault, pour le travail de dactylographie et la présentation du document. Un merci bien spécial s'adresse enfin à ma fille Naomi, dont la présence et la joie de vivre m'ont accompagnée tout au long de cette expérience.

RÉSUMÉ

Dans le monde de l'éducation, plus précisément dans le contexte actuel de l'intégration, il semble qu'il y ait confusion lorsqu'il s'agit de définir l'orthopédagogue, et dans le terme et dans le phénomène. Afin de résoudre ce problème d'ambiguité, il s'avère nécessaire de bien identifier cet intervenant, de redéfinir ce geste professionnel, de situer le rôle de l'orthopédagogue dans le milieu scolaire. Dans le but de clarifier ce concept tant au niveau de la terminologie qu'à celui de la pratique, cette présente recherche tente de trouver réponse dans les écrits québécois et conclue en définissant cet intervenant en fonction des demandes officielles des textes.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ii
RÉSUMÉ iii
TABLE DES MATIÈRES iv
LISTE DES TABLEAUX vi
LISTE DES FIGURES vii
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I. CONTEXTE THÉORIQUE 3
1.Le problème de recherche 4
2.Les buts de la recherche 9
3.Le cadre théorique de l'analyse de contenu 12
CHAPITRE II. MÉTHODOLOGIE 23
1.Constitution du corpus 26
2.Analyse 27
2.1 Définition des catégories 28
2.2 Choix des unités 29
3.Elaboration du fichier et synthèse des éléments 31
3.1 Repérage et classification des éléments d'analyse 31
CHAPITRE III. ANALYSE DES ÉCRITS 35
1.Recensement des écrits 36
2.Recension des écrits 39
3.Constitution du corpus d'analyse 42

4.La préparation du matériel 45

CHAPITRE IV. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 49

1.Traitement des résultats 49

1.1 Le modèle psychomédical 51

1.2 Le modèle pédagogique humaniste 62

1.3 L'opérationnalisation de la politique de l'adaptation scolaire 79

2.Interprétation des résultats: rôle émergent de l'orthopédagogue 93

CONCLUSION 98

BIBLIOGRAPHIE 104

APPENDICES 107

1.Glossaire..... 108

2.Documents analysés 112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.	Premiers descripteurs retenus pour le réseau notionnel	40
2.	Synthèse de chacune des catégories (par thème) à partir de l'étude des documents qui se réfèrent au modèle psycho-médical	51
3.	Synthèse de chacune des catégories (par thème) à partir de l'étude des documents qui se réfèrent au modèle pédagogique humaniste	62
4.	Synthèse de chacune des catégories (par thème) à partir de l'étude des documents qui portent sur l'opérationnalisation de la Politique de l'adaptation scolaire	80

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.	Adaptation personnelle du modèle de Silvern selon Legendre, R., 1988: approche globale systémique	22
2.	Démarche d'analyse de contenu: adaptation personnelle du modèle de Legendre, 1990	25
3.	Analyse de contenu: adaptation personnelle du modèle de Legendre, 1988, p.25	34
4.	Synthèse globale des notions et des relations qui les unissent - modèle psycho-médical	55
5.	L'orthopédagogue dans le modèle psycho-médical (1960-1975)	61
6.	Synthèse globale des notions et des relations qui les unissent - modèle pédagogique-humaniste	67
7.	L'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste-1	75
8.	L'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste-2	76
9.	L'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste-3	77
10.	L'orthopédagogue dans l'opérationnalisation de la Politique de l'adaptation scolaire	92

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1. Le problème de recherche

Il existe, dans le milieu scolaire, une préoccupation très étendue pour l'enfance dite "inadaptée". Depuis quelques années, de nombreux pays voient plusieurs de leurs politiques gouvernementales se modifier sous l'influence d'un courant pédagogique qui vise l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. En réaction contre les limites et les inconvénients d'un mouvement de ségrégation qui engendrait des services séparés excluant les enfants "exceptionnels" ou "handicapés" de la vie régulière de leur communauté, est né, dans les années 60 surtout, un mouvement dont l'idéologie prône l'égalité des chances pour tout individu. Ainsi, l'enfant en difficulté a, non seulement le droit d'accéder à l'éducation, mais à une éducation adaptée à ses besoins et qui lui garantit le développement maximal de son potentiel humain. Du principe de la "démocratisation quantitative", nous passons à celui qui sous-tend le nouveau paradigme en éducation: "la démocratisation qualitative" (Legendre, 1990).

Ainsi, plus près de nous, au Québec, on se rappellera que, devant un système d'éducation inadéquat, le rapport Parent (1964) amorce une réforme qui assure, non

seulement l'accessibilité générale à l'éducation, mais également la démocratisation et l'individualisation de l'enseignement. Toutefois, cet effort devait aboutir à un résultat paradoxal:

> Cette orientation, ainsi que nombre de règles administratives, telles les catégories et les évaluations exigées, ont concouru à créer et à maintenir ce qu'il était convenu d'appeler "le secteur de l'enfance inadaptée", véritable système d'enseignement parallèle (MEQ, 1979, p. 60).

De plus, le nombre d'enfants dits "inadaptés" ne cesse de croître: les mésadaptations socio-affectives et les troubles d'apprentissage se sont multipliés par six en dix (10) ans (L'école québécoise, 1978). En 1976, le rapport Copex sur "L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec" dénonce ces faits, critique le principe d'identification et de classification des enfants en diverses catégories, et propose un modèle d'intégration à un environnement éducatif le plus normal possible: le Système en cascade. C'est toute notre pratique pédagogique vis-à-vis de ces enfants et notre mode d'organisation qui sont remis en question, et Copex tente ainsi d'opérationnaliser ce "défi" d'une politique d'"éducation optimale de l'enfance en difficulté" (Copex, 1976) qui repose sur trois grands principes généraux: l'accessibilité à l'école publique, l'accessibilité à une éducation de qualité, l'accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible (L'école québécoise, 1978).

> Les éléments de cette prospective découlent directement du bilan dressé: le droit à l'enfant en difficulté à une éducation optimale, l'intervention éducative et la responsabilité de l'école, l'organisation des mesures appropriées et les ressources humaines diversifiées qu'elle implique, les collaborations nécessaires décrites en fonction du rôle des parents, de l'école, de la commission scolaire et des ministères (MEQ, 1979, p. 62).

En 1991, soit 15 ans plus tard, la situation a-t-elle vraiment évolué dans les écoles? D'après des statistiques récentes, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représentent plus de 12% de notre population scolaire (Goupil, G., 1990). Plus que jamais, il y a nécessité d'examiner le phénomène du nombre croissant des enfants en difficulté. Et à l'heure actuelle, cet examen ne signifie-t-il pas qu'il faille reconsidérer les conditions de réalisation de l'intégration: ses implications éducatives qui obligent à l'intégration des services éducatifs; ses implications administratives aussi qui demandent une définition précise de la hiérarchie des services offerts et un éclaircissement des responsabilités de chacun pour opérationnaliser ces services.

> L'intervention en faveur de l'enfant en difficulté ne pourrait s'actualiser et donner des résultats significatifs sans la présence et la compétence d'intervenants dont les rôles, quelque spécifiques, distincts et diversifiés qu'ils puissent être, doivent s'exercer en complémentarité, en convergence et en interrelation, suivant une orientation communément acceptée et partagée (M.E.Q, 1976, p. 610).

Face à l'adaptation scolaire, l'école québécoise offre des services d'enseignement correctif continu, de rééducation pour assister les enseignants généralistes et les élèves en difficulté, des périodes additionnelles d'enseignement, de cours spéciaux de récupération (L'école québécoise, 1978). On parle de "services particuliers" (pour...) "certains usagers du réseau scolaire (qui) doivent bénéficier d'une attention spéciale" (MEQ, 1989, p. 23); d'un champ d'intervention spécialisé en éducation...; d'expertise et d'intervention de "spécialistes" (L'école québécoise, 1978), de "services ressources" (Copex, 1976), de "pédagogues spécialisés" (Copex, 1976), de "professionnels non enseignants" (Copex, 1976) et ce, "tant pour la prévention, le dépistage et l'évaluation, que pour l'éducation, la rééducation, la réadaptation et enfin,

la relance, l'insertion sociale et la mise au travail" (MEQ, 1976, p. 614). Mais de qui parlons-nous exactement? Si la réalisation d'une politique axée sur l'éducation optimale de chacun repose sur "l'humanisation de l'intégration", sur "l'allocation des ressources appropriées" et sur une "plus grande collaboration entre les intervenants (États Généraux, 1986), "les rôles, les responsabilités et les tâches de chacun ont besoin d'être clarifiés et, au besoin, enseignés" (États Généraux, 1986, p. 183). Et pourtant, tel n'est pas le cas. On ne peut que dénoncer l'absence d'une politique précise de services spéciaux; l'absence d'une politique où devraient apparaître nettement "des objectifs, des programmes, des stratégies, des règles d'organisation, les intervenants concernés et leurs responsabilités respectives" (États Généraux, 1986, p. 182).

Lorsque nous considérons l'aide apportée à l'enfant en difficulté, nous pouvons faire référence, outre le titulaire de la classe, à différents spécialistes tels; le psychologue scolaire, le travailleur social, l'orthophoniste, le psycho-éducateur, etc. Toutefois, au Québec, la "tradition" nous permet de faire surtout appel aux orthopédagogues lorsqu'il est question de difficultés d'apprentissage (G. Goupil, 1990). Mais justement, qui est l'orthopédagogue? Quelles sont ses responsabilités dans une politique d'intégration? Quelles sont ses modalités d'intervention? Les orthopédagogues, dans notre système scolaire, se voient-ils ou sont-ils vus comme des spécialistes du diagnostic et de la rééducation ou comme des enseignants "purement et simplement" appelés à travailler comme titulaires de classes spéciales?

S'il est un spécialiste dont la définition a soulevé et soulève encore un débat houleux, c'est bien l'orthopédagogue. Les formations diversifiées offertes par les universités à travers les départements d'orthopédagogie, de psychopédagogie, d'éducation à l'enfance inadaptée, n'ont jamais permis à cette nouvelle spécialisation de s'appuyer sur un modèle unifié et les intervenants en orthopédagogie ne possèdent pas de "cadre de référence" ni de "balises" qui leur permettent de se reconnaître comme praticiens (Association des orthopédagogues du Québec, 1989). De plus, la lecture des offres d'emploi dans les journaux nous amène à constater que les employeurs, n'ayant pas une conception précise de cette fonction, utilisent cette catégorie de personnel à maintes fins diverses.

Depuis qu'elle travaille à l'Université du Québec à Hull en tant que coordonnatrice des stages en orthopédagogie, l'auteure se trouve quotidiennement confrontée à cette problématique: les milieux de formation pratique offrent différents modèles d'intervention: le professeur-titulaire-de-la-classe-spéciale, le professionnel consultant, celui qui œuvre en dénombrement flottant, le maître-itinérant, le spécialiste responsable de la classe-ressource, etc. Ses observations la portent donc à croire qu'il y a peu d'homogénéité dans la façon de dispenser les services. Également, une première exploration des écrits sur le domaine l'oblige à reconnaître que cette même disparité existe aussi, tant en Europe qu'aux États-Unis. Il semble qu'il y ait ambiguïté lorsqu'il s'agit de définir cette "profession". L'orthopédagogie n'est réservée ni dans le titre ni dans l'acte et lorsque l'on parle de l'orthopédagogue en milieu scolaire, parle-t-on d'un professionnel non enseignant relevant des services parapédagogiques ou d'un enseignant spécialisé considéré comme professionnel et à qui le ministère de

l'Education et le syndicat des enseignants imposent le statut d'enseignant ? Il y a donc confusion et dans le terme et dans le phénomène. Ambiguité donc, tant au plan des divers modèles de formation dispensés par les universités qu'au plan des modalités pratiques d'intervention en milieu scolaire.

> Effectivement, il existe une grande diversité dans l'interprétation des orientations de la politique ministérielle, non seulement entre les commissions scolaires et les usagers de leurs services, mais également d'un organisme scolaire à un autre. Cette multiplicité d'interprétations pourrait expliquer les disparités de services décriées par diverses associations[...] (MEQ,1990 a,p.20).

2. Les buts de la recherche

Dans ce contexte, il apparaissait nécessaire de redéfinir ce geste professionnel, de clarifier et de situer le rôle de l'orthopédagogue dans les milieux scolaires. Ainsi, afin de dégager cette catégorie de personnel de l'ambiguité terminologique et opérationnelle qui la caractérise, cette recherche vise à mieux cerner le concept de l'orthopédagogue dans le contexte de l'intégration. Pour approfondir les différentes définitions que ce terme recouvre, nous chercherons réponse dans les écrits. Dans les limites de cette recherche, il s'agit donc d'élaborer une conception de l'orthopédagogue en fonction des demandes officielles des textes québécois..

En plus d'initier la réflexion sur cette activité professionnelle qu'est l'orthopédagogie en précisant davantage le rôle et les fonctions de ceux qui sont appelés à intervenir dans ce champ, nous espérons, dans l'immédiat, donner plus de cohérence à la fonction de l'orthopédagogue en faisant émerger les aires de consensus

qui conduiront, éventuellement, à l'élaboration d'un modèle type d'intervention orthopédagogique ainsi qu'à l'identification des compétences nécessaires qui y sont rattachées.

Comme retombées possibles, cette recherche pourra apporter, entre autres, des informations importantes pour l'évaluation des programmes de formation dans les universités et des pistes pour d'éventuelles modifications à y apporter. Dans le contexte éducatif actuel, l'université prépare-t-elle judicieusement ses étudiants à pouvoir répondre aux besoins actuels en matière de rééducation? Quels sont les domaines dans lesquels doivent intervenir les orthopédagogues? Comment, en regard des politiques et de la philosophie de l'intégration scolaire, l'orthopédagogue peut-il être une réponse adéquate à la problématique de l'enfance handicapée et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage?

On peut envisager pouvoir ainsi apporter une certaine contribution à un effort collectif d'identification des facteurs susceptibles de favoriser ou défavoriser l'intégration des élèves en difficultés, de formulation de stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire et de planification de modèles d'organisation qui actualisent véritablement l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Parmi les problèmes d'actualité dans le monde de l'éducation, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a fait et fait toujours l'objet de nombreuses recherches tant en Europe et aux États-Unis qu'au Canada et au Québec. Dans les aspects étudiés, les conditions de réalisation de l'intégration apparaissent être

des préoccupations partagées par un grand nombre de praticiens et de chercheurs. Une de ces conditions est sans contredit la clarification des responsabilités (Kaufman et al., 1975). Se voulant, sans prétention aucune, être un effort de participation à une meilleure mise en place de l'intégration des enfants en difficulté; se voulant également être une réponse modeste mais encourageante à la relance de la politique ministérielle de l'adaptation scolaire dont la volonté est de "soutenir les commissions scolaires et les usagers des services dans la révision des politiques locales afin d'assurer l'équité et de favoriser l'efficacité dans la prestation des élèves handicapés ou en difficulté" (MEQ, 1990, p. 2), cette présente recherche se propose de faire un examen approfondi du sens québécois que le terme "orthopédagogue" véhicule afin de mieux percevoir l'extension du domaine que cette notion recouvre et ce, à travers l'évolution historique des services offerts à la clientèle en difficulté au Québec, depuis 1960. Il aurait été intéressant d'étudier l'influence des diverses formations dispensées par les universités québécoises ou encore, d'établir un parallèle avec le domaine recouvert par les descripteurs "équivalents" et validés comme tels, aux États-Unis et en Europe.

Mais, dans le cadre de ce projet de maîtrise, l'auteure se limite à l'étude des textes québécois disponibles publiés par les intervenants "significatifs" du monde de l'éducation depuis la parution du rapport Parent. Il s'agit des publications et documents provenant du ministère de l'Éducation (MEQ), du Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.), de la Centrale des enseignants du Québec (C.E.Q.), de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.) et des politiques locales des commissions scolaires concernant les services à la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Nous les appelons "documents significatifs"

parce qu'ils ont été retenus lors de l'élaboration du corpus d'analyse en raison de leur pertinence face à l'information recherchée et en raison, également, de leur représentativité de l'ensemble des sources traitant des modèles d'organisation des services complémentaires et particulières offerts par l'école québécoise. Une liste plus détaillée de ces documents apparaît au Chapitre III traitant de la constitution du corpus d'analyse.

3. Le cadre théorique de l'analyse de contenu

> Il s'avère qu'une approche globale et interdisciplinaire, (le cadre théorique soit le) contexte de la résolution d'un problème ou de l'enrichissement d'un savoir qui, tenant compte des données d'une problématique, délimite et précise la recherche par un réseau notionnel, enrichit le raisonnement par l'apport intégré d'une pluralité de disciplines devant conduire à l'énoncé d'hypothèses ou à de nouvelles connaissances (Legendre, 1988, p. 73).

D'autre part, devant la problématique de l'ambiguïté terminologique et opérationnelle entourant l'orthopédagogue, cette présente recherche vise à approfondir les différentes "définitions" que ce terme recouvre. Une question surgit alors: comment parvenir à clarifier des concepts au niveau des écrits? Comment découvrir, à travers des textes dits "officiels", la signification du message contenu? Il apparaissait pertinent d'adopter une méthodologie de recherche théorique et de procéder à une *analyse de contenu*. Mucchielli (1988, p. 5) n'affirme-t-il pas que "l'analyse de l'information est l'opération vitale et cruciale sans laquelle il n'y a pas d'utilisation possible de l'information, c'est-à-dire pas d'information du tout"?

Mais, qu'est-ce que l'analyse de contenu? S'il a été prévu que la nature et les étapes de l'analyse de contenu seront davantage élaborées dans le chapitre traitant de la méthodologie de la recherche, il serait toutefois pertinent d'écouter ce qu'en disent Bardin, Berelson, L'Ecuyer, Legendre et Mucchielli. En effet, si, d'après L'Ecuyer (1987, p. 50) tous ces "maîtres" s'entendent pour dire que "c'est une méthode de classification ou de codifications dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis", des études plus poussées nous amènent rapidement à l'identification de sujets de controverse reliés à cette méthode. Afin de les bien saisir et de pouvoir ainsi retenir une approche en particulier, il apparaît opportun de considérer les définitions que ces auteurs nous donnent de l'analyse de contenu.

Dans un premier temps, considérons la définition de celui qui a influencé grand nombre d'utilisateurs de l'analyse de contenu, soit Berelson. Pour lui, il s'agit d'une "technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication" (Berelson: voir Legendre, 1988, p. 23).

Pour Bardin, l'analyse de contenu apparaît comme

> un ensemble de techniques d'analyse de communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages (Bardin, 1980, p. 43).

Quant à Mucchielli, il nous dira

> analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est, par des méthodes sûres dont nous aurons à faire l'inventaire,

> rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou cette communication (Mucchielli, 1988, p. 17).

Legendre (1988, p. 23), pour sa part, définit l'analyse de contenu comme un "ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou sonore".

Enfin, L'Ecuyer donne une définition très exhaustive et complète de l'analyse de contenu:

> [...] une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de *catégories* (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement *classifiés* au cours d'une série d'*étapes* rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une *description scientifique* détaillée amène à comprendre la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce en s'adjoignant au besoin l'*analyse quantitative* sans jamais toutefois s'y limiter, mais en se basant surtout sur une excellente *analyse qualitative* complète et détaillée des *contenus manifestes*, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié, et complétée dans certains cas par une analyse des *contenus latents* afin d'accéder alors au sens caché potentiellement véhiculé, le tout conduisant à divers *niveaux d'interprétation* du matériel, l'analyse de contenu pouvant porter sur des phénomènes statiques d'une part et s'avérer d'une grande richesse lorsqu'appliquée dans une *perspective développementale* d'autre part" (L'Ecuyer, 1987, p. 62).

Possédant différentes définitions de l'analyse de contenu, il nous est maintenant possible de les étudier avec plus d'attention et d'identifier les aires de consensus et de divergence qui nous permettront, d'une part, de procéder à des regroupements de ces

différents auteurs et, d'autre part, de mieux comprendre le choix de l'approche adoptée pour cette recherche.

Dans un premier temps, il semble qu'il y ait consensus lorsque nous considérons les critères de qualité de l'analyse de contenu, soit son obligation d'être objective, exhaustive et méthodique. En effet, Berelson parlera de "description objective, systématique"; Bardin, de "procédures systématiques et objectives"; Mucchielli exigera des "méthodes sûres" [...] d'"inventaire" [...] et de "classification"; Legendre nous dira l'importance "d'isoler et d'évaluer [...]" grâce à un "ensemble de techniques"; enfin, L'Ecuyer y voit une "méthode scientifique, systématique et objectivée de traitement exhaustif ...". Autrement dit, l'utilisateur, parce qu'il accepte d'être soumis à des règles strictes, se doit d'en arriver à considérer l'information comme un objet qu'il étudie de façon scientifique en le "découpant" de toutes les manières qui lui seront utiles pour l'empêcher d'en oublier un aspect quelconque.

Dans un deuxième temps, si nous considérons les aires de divergence, il semble qu'elles se regroupent autour de l'objet même de l'analyse de contenu (contenu manifeste/contenu latent) et autour de sa mesure (approche quantitative ou approche qualitative) (Mucchielli, 1988, p. 9 et L'Ecuyer, 1987, p. 51).

En effet, si nous regardons l'*objet* de l'analyse de contenu, Berelson ne nous dit-il pas que tout porte sur le "contenu manifeste" d'une communication, c'est-à-dire sur le "matériel brut", sur ce qui est "ouvertement dit ou écrit, tel quel, par le répondant" (L'Ecuyer, 1987, p. 51). Mucchielli (1988, p. 21) complète en disant que

"tout est là et il n'y a rien de "latent" [...]". Il n'y a qu'à analyser ce dont on dispose, sans aller supposer des "dessous cachés influents". Toutefois, ce même auteur reconnaîtra que, pour certains, il y a "nécessité d'inférer au-delà du contenu manifeste". C'est ainsi que Bardin (1980, p. 43) parlera de l'"inférence" qui permet de dépasser ce qui est ouvertement exprimé et que L'Ecuyer (1987, p. 51) nous incitera à chercher "le sens voilé" des mots, la "signification réelle et profonde du matériel analysé" qui réside, non pas uniquement "à travers ce qui est dit, mais plutôt dans ce qui n'est pas dit".

Entre ces différents théoriciens, il y a donc "mésentente" sur l'objet même de l'analyse de contenu; on ira même jusqu'à vouloir "établir la supériorité d'une méthode sur l'autre" (L'Ecuyer, 1987, p. 52). Pourquoi ne pas plutôt parler de "complémentarité" et de conciliation?

Nous arrivons maintenant au second point de controverse, soit celui de la *mesure* de l'analyse de contenu; celui qui nous fait nous demander s'il faut absolument quantifier ou laisser une part (partielle ou totale) à l'analyse qualitative. Mais, si nous connaissons davantage la "mécanique traditionnelle de l'analyse statistique" qui consiste finalement à ramener les contenus "à une table de fréquences ou d'indices quantitatifs" (L'Ecuyer, 1987, p. 52), qu'est-ce, au juste, que l'analyse qualitative lorsqu'il s'agit d'analyse de contenu?

> L'analyse qualitative consiste [...] à décrire les particularités spécifiques des différents éléments (mots, phrases, idées) regroupés dans chacune des catégories et qui se dégagent *en sus* des seules significations quantitatives (L'Ecuyer, 1987, p. 53).

En définissant ainsi l'analyse qualitative, L'Ecuyer (1987, p. 53) laisse percevoir que chacune des deux approches a sa place dans l'analyse de contenu qui se veut une "démarche objectivée" grâce à laquelle l'utilisateur saura dépasser la "seule répartition quantitative" du matériel analysé pour atteindre l'essence de la signification du phénomène étudié "en suivant ce fil conducteur" qu'est l'analyse qualitative.

Bardin (1980) et Berelson (1952) semblent plus discrets quant à la place qu'occupe l'approche qualitative dans l'analyse de contenu: nous serions plutôt portée à croire qu'ils adoptent une position quantitative ou, tout au plus, qu'ils acceptent que, parfois, il peut arriver qu'une analyse quantitative soit complétée par l'analyse qualitative. Quant à Mucchielli (1988, p.39) il affirme que "l'absence de quantification" (est) inévitable dans certaines analyses de forme ou de signification [...] et doit être compensée par une autre rigueur que celle des calculs". En ce sens, il rejoint Legendre (1988) qui prône les droits de l'analyse qualitative dans des perspectives ouvertes permises par les généralisations et les synthèses "obligatoires" dans la démarche de l'analyse de contenu.

Une étude plus approfondie sur la nature de l'analyse de contenu, sur son objet même et sur sa mesure, nous a donc, non seulement conduite à identifier les zones de "réconciliation" d'une part ainsi que les grands sujets de controverse, d'autre part, mais nous a également permis de "sélectionner", parmi les théoriciens et les utilisateurs de cette méthode, celui qui servira de "modèle" pour guider cette recherche.

Quoique les raisons de ce choix seront davantage élaborées dans le chapitre portant sur la méthodologie utilisée, nous pourrions ici expliciter brièvement pourquoi Legendre a été retenu. En effet, cet auteur, à l'instar de L'Ecuyer, a su concilier des positions divergentes; mais il y a plus. Si nous revenons aux "qualités" de l'analyse de contenu, nous nous rappellerons qu'elle se doit d'être objective, exhaustive et méthodique. De tous les auteurs étudiés, Legendre apparaît comme celui qui répond le mieux à ces critères de rigueur. Reportons-nous à sa définition de l'analyse de contenu:

> Ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou sonore (Legendre, 1987, p. 23).

Pour mieux comprendre toute la portée de ce qui est dit, nous devons considérer, en même temps, les définitions que cet auteur donne, et de l'analyse et de la synthèse. En effet, pour Legendre (1988, p. 20), l'analyse se veut une "opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments" et la synthèse, qui suit "obligatoirement" l'analyse d'un contenu, se définit comme "la reconstitution du tout par la présentation de ses éléments constitutifs essentiels et des relations qui réunissent les divers sous-ensembles; résultat du processus précédent" (p. 533). Analyse et synthèse apparaissent donc comme indissociables l'une de l'autre; ces deux opérations se complètent pour ainsi dire. Autrement dit, pour Legendre (1988, p. 27), il ne peut y avoir "analyse de contenu", et plus encore, il ne peut y avoir de recherche scientifique, si cette démarche ne repose

pas sur un "processus cyclique analyse-synthèse-prototype-simulation-analyse", c'est-à-dire sur le processus d'anasynthèse né de l'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. Silvern (1972). C'est ce processus qui permet d'adopter une structure cohérente et logique, une structure systémique puisque à chacune des étapes de la recherche, à chacune des étapes de l'analyse de contenu, (identification du problème, constitution du corpus, établissement des catégories, choix des unités d'analyse, repérage et classification), nous procéderons constamment par analyse et synthèse et ce, jusqu'à saturation - jusqu'à ce que la "situation projetée" ou le "modèle" (les résultats obtenus ou les données émergentes) devienne, à son tour, une nouvelle "situation de départ" (les données informationnelles) que nous devrons analyser (Legendre, 1988, p. 28). La figure 1 présente au lecteur cette approche globale systémique.

Dans le traitement de l'information, il nous faut donc dépouiller des données relatives à une problématique et pouvoir, par la suite, les agencer dans le but d'en faire un tout cohérent. Il s'agit alors, comme le dit Legendre (1979, p. 232), de "résoudre un casse-tête". Qu'est-ce qui peut nous aider le mieux dans la résolution du problème, dans notre effort de systématisation, dans notre volonté d'en arriver à des généralisations qui soient rigoureuses? Qu'est-ce qui peut nous éviter d'"oublier que le contenu de ce qui est dit constitue une réalité tout aussi importante à connaître que le contenu de ce qui n'est pas dit ..."; qu'est-ce qui peut nous éviter de passer directement aux significations symboliques (sens second) avant même d'avoir pris le temps de s'arrêter sérieusement à la compréhension du sens premier "contenu manifeste" (L'Ecuyer, 1987, p. 52)? "[...]" Ce sont précisément les quatre (4) composantes du

défi éducatif [...]: besoins, langages, pratiques et explications" (Legendre, 1979, p. 232). Legendre ajoute (p. 233): "Chacune de ces quatre composantes [...] peut devenir une théorie particulière et complémentaire de l'éducation".

Autrement dit, pour Legendre, l'analyse de contenu, qui vise l'élaboration d'un "modèle", le processus cyclique d'anasynthèse ne peut être possible si nos catégories d'analyse, si chacun des descripteurs du réseau notionnel ne contient ces quatre (4) unités d'éléments à savoir: la théorie axiologique (T.A.); la théorie formelle (T.F.); la théorie praxique (T.P.); la théorie explicative (T.E.) (Legendre, 1979, p. 233, selon Maccia, 1966).

Nous expliciterons davantage ces quatre (4) composantes dans le chapitre traitant de la méthodologie, mais pour bien saisir toute l'importance de ces approches dans la classification de nos données; pour bien comprendre qu'il s'agit là d'une méthode qui permet d'identifier des éléments significatifs dans le but de les organiser pour la production d'une (de) synthèse (s), il nous faut considérer la définition de la théorie selon Kerlinger (1964), rapportée par Legendre dans son dictionnaire:

> Ensemble de concepts, de définitions et de propositions en relation les uns avec les autres, qui propose une vue systématique d'un phénomène, en spécifiant les relations existant entre les variables, dans le but d'expliquer et de prédire (Legendre, 1988, p. 609).

Pour cette présente recherche, notre choix face à la méthodologie utilisée, s'est donc arrêté sur Legendre. En effet, une étude plus approfondie de la définition que cet auteur donne de l'analyse de contenu nous a permis de constater que, grâce au

processus cyclique d'anasynthèse sur lequel repose chacune des étapes de la recherche ainsi qu'à la méthode analogique des théories éducatives qui conduit, au moment de la lecture analytique, à isoler les messages importants pour les classer selon quatre (4) types d'information, nous pouvons espérer en arriver à la résolution de notre problématique, c'est-à-dire faire émerger, grâce à la synthèse globale qui se constituera cycliquement à partir des synthèses particulières, une définition de l'orthopédagogue qui soit exempte de toute ambiguïté terminologique et opérationnelle.

Terminons en disant que cette méthodologie a été utilisée et validée avec succès par son auteur lui-même dans plusieurs recherches en éducation dont les résultats sont apparus sous forme de documents, de livres ou de dictionnaire cités, en partie, dans la bibliographie accompagnant cette recherche. De plus, l'auteure de cette présente étude est déjà inscrite dans une équipe qui utilise cette approche et, désirant poursuivre au niveau doctoral, le choix de cette méthodologie lui garantit de pouvoir analyser et colliger de façon rigoureuse les informations qui seront alors utilisées pour résoudre une problématique de plus grande envergure.

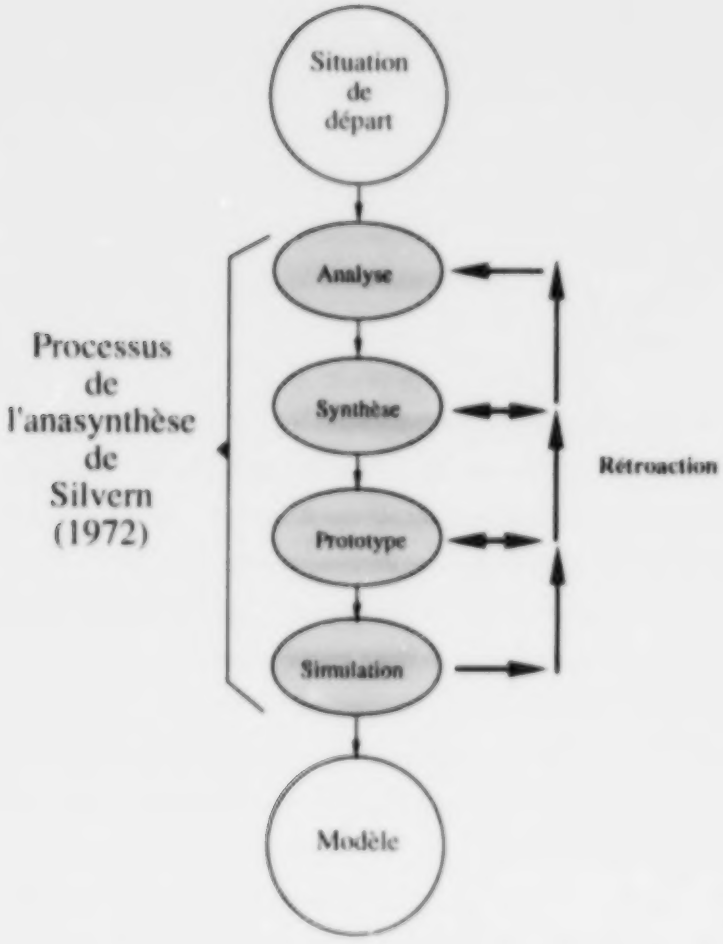

Figure 1

Adaptation personnelle du modèle de Silvern
selon Legendre, R., 1988: approche globale systémique

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Il a été démontré, dans le chapitre précédent, que, devant la problématique de l'ambiguïté terminologique et opérationnelle entourant la définition et le rôle de l'orthopédagogue, il y avait nécessité de clarifier des concepts au niveau des écrits avant de pouvoir résoudre le problème au niveau "pratique". Il a également été démontré qu'il s'avérait pertinent d'adopter une méthodologie de recherche théorique et de procéder à l'analyse de contenu. Enfin, après une étude comparative de quelques théoriciens et utilisateurs de cette "méthode", il s'est avéré que notre choix s'est arrêté sur l'approche développée par Legendre. En effet, comme le dit Bardin (1980, P. 28): "De manière générale, on peut dire que le détour par les méthodes d'analyse de contenu correspond aux visées suivantes: - le dépassement de l'incertitude [...] et l'enrichissement de la lecture [...]".

D'une part, donc, il y a nécessité de rigueur pour, non seulement "voir" et vérifier au-delà de l'exploration, mais également pour "prouver" que les hypothèses (les questionnements de départ) et les "affirmations provisoires" (Bardin, 1980) seront ou confirmées ou infirmées. D'autre part, il y a ce dépassement, ce besoin de lire et

relire, cette volonté d'établir sans cesse des relations (analyse-synthèse) entre les éléments de significations; processus qui ne peut que nous permettre de développer progressivement des mécanismes d'approfondissement et de compréhension du message que nous n'avions certes pas, au point de départ. Ces "deux visées" sont indéniablement présentées dans le modèle d'une démarche d'analyse de contenu élaboré, utilisé, enseigné par Legendre et présenté à la figure 2.

Pour mieux saisir toute la rigueur de la démarche qui y est proposée, ce chapitre en précisera et en explicitera chacune des étapes. L'analyse de contenu ne pouvant scientifiquement s'effectuer que sur des données validées, nous approfondirons ce modèle à partir de l'étape ***constitution du corpus*** qui se comprendra elle-même en se référant aux deux (2) étapes qui la précèdent, soit le ***recensement des écrits*** et la ***recension des écrits***. Par la suite, nous nous attarderons à la phase de l'***analyse*** proprement dite qui comprend l'étape de la *définition des catégories* et celle du *choix des unités d'analyse*. Enfin, une étude de ce que Legendre entend par *repérage* et *classification des éléments d'analyse*, nous permettra une compréhension plus "tangible" de la phase de l'***élaboration du fichier*** et celle de la ***synthèse des éléments***.

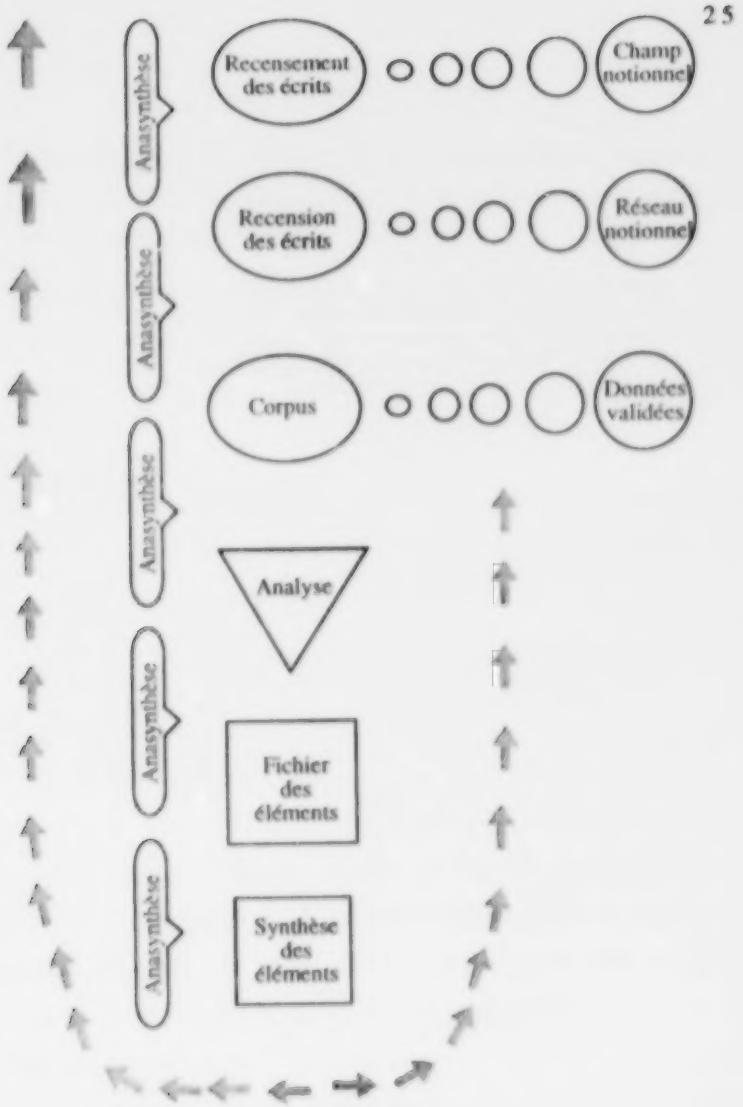

Figure 2

Démarche d'analyse de contenu:
adaptation personnelle du modèle de Legendre, 1990.

1.Constitution du corpus

En effet, pour Legendre, le corpus a pour but de préciser le réseau notionnel qui sert lui-même à préciser le champ notionnel. Considérons donc la définition que cet auteur donne du recensement des écrits:

> En recherche, le *recensement des écrits* est la phase première d'une revue de littérature. Il vise à apprécier l'ampleur des écrits [...] déjà consacrés à un objet d'études ou de recherches. A partir d'un *champ notionnel* délimitant les intentions initiales, le recensement des écrits dénombre les données spécifiques (Legendre, 1988, p. 482).

Le ***recensement des écrits*** permet donc d'établir le champ notionnel lui-même formé de tous les premiers descripteurs reliés à un domaine d'études ou de recherches. La ***recension des écrits***, quant à elle,

> fait suite au recensement des écrits dans le cadre d'une revue de littérature [...]. (Elle) permet de réduire le nombre des données spécifiques (dénombrées lors du recensement des écrits) en les filtrant en fonction des critères de validité [...]. On obtient alors l'ensemble de données pertinentes qu'il s'agira par la suite d'analyser (Legendre, 1988, p. 483).

Une première analyse des données spécifiques du champ notionnel, une première "lecture flottante" (Bardin, 1980) effectuée lors de la revue de littérature, permet le "repérage d'indices" (Bardin, 1980) qui explique la réduction des premiers descripteurs et le réajustement (grâce à des critères de validité) de ceux qui, dans l'élaboration du réseau notionnel, éclaireront le choix des documents retenus pour être soumis aux procédures analytiques. Nous parlerons alors de "corpus" qui s'avère être "l'ensemble des données sur lequel va ou doit s'effectuer l'analyse de contenu" (Mucchielli, 1988, p. 38). Pour Legendre, ce corpus, ce contenu d'analyse, ces

documents pertinents ont donc été constitués, réunis en fonction d'objectifs préalablement énoncés pour "solutionner" la problématique initiale, c'est-à-dire choisis parce qu'ils paraissaient "susceptibles d'apporter des informations sur le problème soulevé" (Bardin, 1980, p. 94).

Il est important de souligner brièvement, en terminant cette étape de l'analyse de contenu, que la constitution du corpus ne peut se faire sans le respect de certaines règles dont voici les principales: pertinence, qualité, représentativité. Legendre (1988, p. 125) parlera alors "d'attributs". N'oublions pas que l'analyse de contenu est "commandée" par un et, ou des objectif(s) précis et que les documents retenus doivent être adéquats face à l'information recherchée. De plus, ces documents doivent obéir à des critères de choix précis "jugés essentiels par l'analyste". Enfin, ils doivent constituer une partie représentative, un sous-ensemble typique de l'univers de la documentation rattachée à tout le domaine de l'étude ou de la recherche.

2.Analyse

2.1 Définition des catégories d'analyse

Legendre (1988, p. 78) écrit que, dans une analyse de contenu, la catégorie est un "sous-ensemble regroupant sans hiérarchie des segments d'information semblables en fonction d'un ou de quelques caractères communs". Il explicite davantage:"Les catégories sont de deux ordres: 1- les notions d'un réseau notionnel (les descripteurs d'une recherche); 2- les relations entre les notions"(Legendre,1988,p.78).

Nous pouvons déjà entrevoir une des techniques de l'analyse de contenu, une des opérations essentielles au traitement de l'information, à l'exploitation du matériel, soit celle de la catégorisation, du codage. À ce propos, Mucchielli (1988, p. 34) écrit que: "coder une unité d'enregistrement, c'est l'affecter à une catégorie". Quant à Bardin (1980, p. 102), elle dira que:

> Le codage correspond à une transformation [...] des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu [...] susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices [...].

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité et l'importance de bien délimiter et définir chacun des termes (descripteurs) qui constituent le réseau notionnel. Nous nous attarderons plutôt à ce que Legendre appelle "les relations entre les notions" et qui sont, elles aussi, de l'ordre des catégories. Pour mieux comprendre, il nous faut nous rappeler ce que Mucchielli (1988, p. 35) nous dit des deux sources de la catégorisation. D'une part, nous avons celles qui sont "déduites des hypothèses de travail". L'Ecuyer (1987) les nomme "catégories fermées ou prédéterminées" tandis que Legendre (1988) parlera des "notions d'un réseau notionnel "ou de " descripteurs d'une recherche". D'autre part, nous avons celles "induites d'un contenu sur lequel on n'a pas fait d'hypothèses formulées": nous pensons ici à ces "relations entre les notions" (Legendre, 1988) ou à ces "catégories mixtes" issues de la modification, voire même de l'élimination des catégories préexistantes " au profit de nouvelles plus fidèles aux contenus analysés" (L'Ecuyer, 1987, p. 59).

Pour bien délimiter son territoire de recherche, l'analyste doit établir des catégories définies, non seulement par les descripteurs eux-mêmes, mais également par leur signification, leur relation avec les autres éléments du réseau notionnel. Il semble donc qu'il y ait possibilité, lors du dépouillement des unités de contexte, d'identification "spécialisée" de ces unités significatives; plus encore, de relation, d'interrelation, de combinaison d'éléments à l'intérieur d'un même descripteur et ceci, afin de permettre plus de rigueur et de précision dans la façon de coder et de classer ces unités d'analyse. Legendre (1988, p. 24) ne dit-il pas que "l'information peut être: 1.- formelle (F); 2.- axiologique (A); 3.- praxique (P); 4.- explicative (E)"? Il s'agira donc de classer chacun des énoncés retenus, non seulement en fonction des descripteurs de départ (termes et expressions du réseau notionnel d'une recherche), mais également "selon la nature quadripartite du message". Nous reviendrons plus en détail sur ces "sous-catégories", sur cette technique de subdivision de la classification lors du traitement de l'étape de "repérage", plus précisément celle de la lecture analytique.

2.2. Choix des unités d'analyse

> Dans une analyse de documents, (l'unité d'analyse est un) segment d'information qui se rapporte à une catégorie (Legendre, 1988, p. 623).

Sous-ensemble de l'unité de contexte (qui sert à en préciser le sens), l'unité d'analyse constitue donc l'idée (ou les idées) importante(s) au sein d'un texte et ce, toujours en fonction des descripteurs et des relations entre ces descripteurs. Mais, comme le mentionne Mucchielli (1988, p. 31), "le problème est de savoir quelle sera

l'unité de découpage. Sera-ce le mot, le groupe de mots, la proposition, la phrase, le paragraphe, la page, l'article entier?" Car l'analyse de contenu est une méthode qui tend vers la découverte de la signification réelle de la communication retenue. Legendre (1988, p. 23) parlera "d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication ...". Et ces aspects deviendront "particuliers" non pas selon l'interprétation personnelle que lui conférera l'analyste, mais toujours en référence aux catégories qu'il aura préalablement établies ou à celles qui surgiront de la démarche cyclique d'analyse et de synthèse qui sous-tend le processus de la recherche.

Si l'objectif de l'utilisation de cette méthodologie est de procéder à des analyses quantitatives du contenu, "l'unité de numération" sera alors exigée: "Il ne s'agit pas de se référer au sens, mais de préciser la façon dont on va compter" (Mucchielli, 1988, p. 32). Si, par contre, l'objectif est de découvrir les significations intéressantes de l'information, on parlera alors de l'"unité de sens" (L'Ecuyer, 1987), de "l'unité d'enregistrement" (Legendre, 1988) où le mot, la phrase, l'énoncé deviennent le segment du message qui ne peut être vraiment compris qu'en référence à l'unité de contexte:

> Il faut découper le texte à analyser en tranches ayant, en elles-mêmes, un sens global unitaire permettant, grâce au contexte, de décider du codage des éléments de sens (Mucchielli, 1988, p. 32).

Ainsi donc, lorsque Legendre (1988, p. 24) propose, comme étape de l'analyse de contenu, le *choix des unités d'analyse*, il entend qu'il s'agit là d'une démarche comprenant deux (2) phases: dans un premier temps, il s'agit de procéder au

dépouillement des unités de contexte (plus globales). Par la suite, on devra identifier, à l'intérieur même de ces mêmes unités de contexte, des unités significatives qui seront alors "découpées" pour être analysées et classifiées.

3. Elaboration du fichier et synthèse des éléments

3.1 Repérage et classification

L'étape de *repérage* se subdivise elle-même en trois sous-étapes: celle de la lecture globale, celle de la lecture analytique et celle de la relation catégorie - unité d'analyse (Legendre, 1988, p. 24).

Cette étape apparaît comme une "synthèse" des étapes précédentes et c'est pourquoi, sans revenir inutilement sur ce qui a été dit antérieurement, nous porterons davantage attention sur la phase de la lecture analytique qui débouche sur celle de la classification des éléments d'analyse. En effet, si par "lecture globale", Legendre entend cette "première familiarisation avec le matériel" (L'Ecuyer, 1987, p. 55) qui permet d'établir le contexte et de retenir ce qui semble pertinent et important en fonction et de l'objectif poursuivi et du contenu informationnel, son explication de la "lecture analytique" qui s'en suivra vaut la peine que nous nous y arrêtions davantage. Nous débordons la "préanalyse" et entrons dans "l'exploitation du matériel" (Bardin, 1980) proprement dit. Comme nous l'avons déjà explicité dans l'étape traitant de la *définition des catégories*, une "lecture analytique" ne signifie pas, pour Legendre, l'identification et l'isolement des énoncés principaux du message, mais également et surtout, le classement de chacun de ces mêmes énoncés selon le modèle des théories éducatives d'Elizabeth S. Maccia (1966; voir Legendre, 1979, p. 233). Autrement dit,

toute information retenue pour une recherche dans le domaine de l'éducation, peut être classée non seulement selon chacun des descripteurs qui ont servi à établir le réseau notionnel, mais également (à l'intérieur même de chacune de ces catégories) "selon la nature quadripartite du message" (Legendre, 1988, p. 24). Il s'agit donc de classifier l'information selon chacune des quatre composantes du défi éducatif (Legendre, 1979, p. 232), à savoir:

- *la théorie axiologique* (T.A.) qui regroupe toutes les "finalités, les principes, les besoins et les valeurs fondamentales [...] (formulés) sous forme d'objectifs généraux" (Legendre, 1979, p. 234);

- *la théorie formelle* (T.F.) qui, dans les énoncés retenus, identifie "une définition des faits, des concepts, des notions ou des conventions" (Legendre, 1979, p. 234);

- *la théorie praxique* (T.P.) qui réunit "des détails concernant une pratique pédagogique ou l'utilisation d'une méthode" (Legendre, 1979, p. 236);

- *la théorie explicative* (T.E.) enfin qui est "un ensemble logique de propositions qui [...] décrivent et expliquent les phénomènes éducatifs ainsi que les énoncés des théories axiologique, formelle et praxique" (Legendre, 1979, p. 237).

Ainsi, lorsque nous procédons à une "lecture analytique" de l'information, nous devons, non seulement la classifier selon les catégories (descripteurs) du réseau notionnel, mais nous devons, par une étude approfondie de chacune de ces unités d'analyse, enrichir "un des quatre aspects (formel, axiologique, praxique et explicatif) constitutifs des notions (catégories) ou des relations qui les unissent dans le réseau" (Legendre, 1988, p. 24) car, il ne faut pas oublier que les unités d'analyse doivent

permettre la synthèse des relations entre les descripteurs. Autrement dit, chaque descripteur doit contenir quatre (4) unités d'éléments (les quatre (4) théories) fournies par différents types d'informations contenus dans les documents qui constituent le corpus d'analyse. Ainsi, la *classification des éléments d'analyse* (étape finale du modèle de l'analyse de contenu proposé par Legendre) selon ces quatre (4) composantes débouchera, à l'intérieur de chaque catégorie (descripteur), sur des "synthèses particulières" portant sur chacune des théories certes, mais également sur les intersections; ce qui facilitera, éventuellement, la "synthèse globale" (Legendre, 1988, p. 24). C'est pourquoi il ne faut pas croire que ces théories éducationnelles soient exclusives. En effet, elles s'interpénètrent et s'intersectent.(Legendre,1988 p.612). Ajoutons enfin que l'analyste ne doit pas associer une seule théorie à chacune des unités d'analyse, mais plutôt une, deux,trois ou même quatre.

La figure 3 explique bien ces deux dernières étapes de l'analyse de contenu. En recherchant les éléments communs qui reviennent dans les unités d'analyse et ce, tant au niveau des opinions et des ententes qu'au niveau des absences et des différences, l'analyste "transcende" (par la synthèse), les unités d'analyse qui disparaissent (alors) au profit du paysage d'ensemble" (Legendre, 1990).

> Si la description (l'énumération; résumée après traitement, des caractéristiques du texte) est la première étape, nécessaire, et si l'interprétation (la signification accordée à ces caractéristiques) est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre (Bardin, 1980, p. 39).

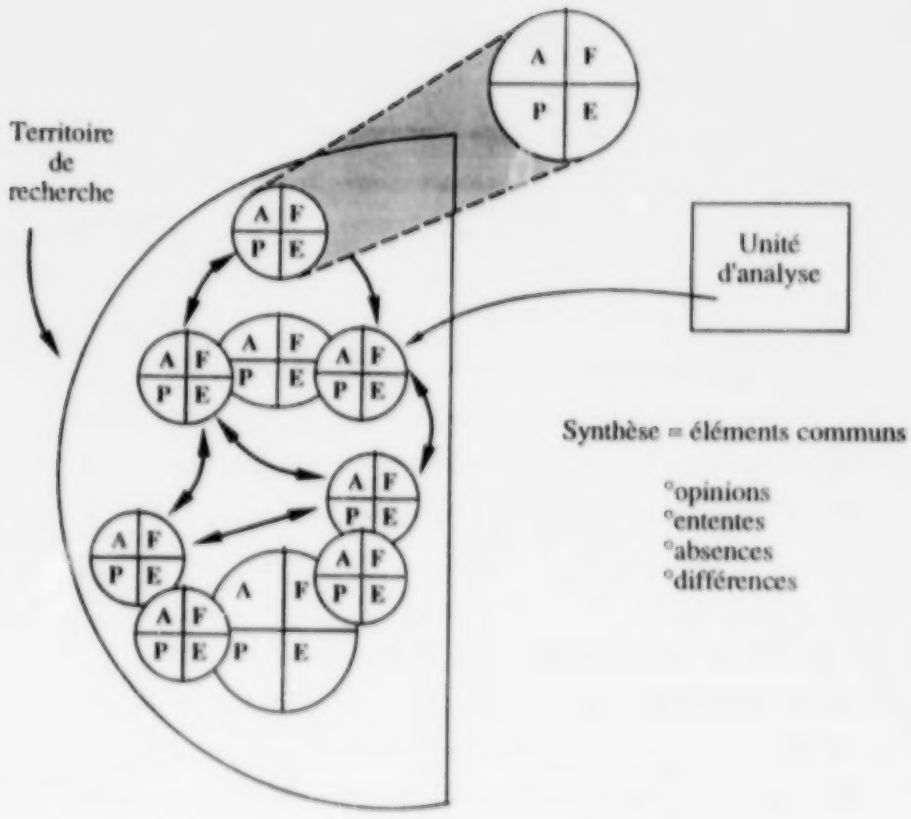

Figure 3

Analyse de contenu: adaptation personnelle
du modèle de Legendre (1988, p. 25)

CHAPITRE III

ANALYSE DES ÉCRITS

Le chapitre précédent nous a présenté la méthodologie choisie pour les fins de cette recherche: le modèle de l'analyse de contenu selon Legendre. Cette instrumentation a été explicitée davantage à travers chacune de ses étapes. Ce chapitre-ci veut démontrer comment nous avons, tout au long de cette recherche, été fidèle à cette démarche adoptée.

Afin de mieux nous situer face à l'opérationnalisation de l'étape de la *recension des sources d'information* (qui doit se finaliser par l'établissement du corpus d'analyse), nous nous rappellerons brièvement la problématique soulevée dans cette recherche ainsi que les objectifs énoncés pour tenter de solutionner cette "situation-problème". Dans le monde de l'éducation, plus précisément dans le contexte actuel de l'intégration, il semble qu'il y ait confusion lorsqu'il s'agit de définir l'orthopédagogue, et dans le terme et dans le phénomène. Afin de résoudre ce problème d'ambiguïté au niveau de la pratique, il s'avère nécessaire de redéfinir ce geste professionnel, de clarifier et de situer le rôle de l'orthopédagogue dans le milieu scolaire. C'est pourquoi cette présente recherche a tenté de trouver réponse dans les

écrits: il s'agissait d'élaborer une conception de l'orthopédagogue en fonction des demandes officielles des textes québécois.

Nous savons que le modèle de l'analyse de contenu de Legendre (1988, p. 27) repose sur le "processus cyclique analyse-synthèse-prototype-simulation-analyse" suggéré par Leonard C. Silvern. Il s'agit, en fait, d'un processus de réduction des données grâce auquel, après "retour" et "rétroaction" constante, le champ notionnel deviendra le réseau notionnel (Legendre, 1988, p. 497). Quels étaient donc les descripteurs de point de départ (ceux du champ notionnel, obtenus après le recensement des écrits)? Quelles relations (par analyse-synthèse) a-t-on pu établir entre eux pour en arriver aux données pertinentes (réseau notionnel) qui constitueront le corpus d'analyse?

1. Recensement des écrits

Afin de retrouver, dans les écrits sur le domaine, les fondements théoriques de l'orthopédagogie, il fallait, dans un premier temps, se tourner vers les concepts qui définissent l'orthopédagogie et retenir les différents descripteurs qui semblent renvoyer à ce terme. C'est pourquoi, prenant comme point de départ, les différentes définitions et descriptions de l'orthopédagogie données par les dictionnaires, index et lexiques de l'éducation et de la pédagogie (cf. bibliographie), nous avons sélectionné à travers ERIC, BADADUQ, le BULLETIN SIGNALÉTIQUE DE L'ÉDUCATION, PSYCLIT et FRANCIS, les descripteurs suivants:

ERIC:

- Prescriptive Teaching / Diagnostic Teaching
- Remedial Instruction / Education
- Educational diagnosis / Learning Disabilities
- Individualized Education / Instruction
- Compensatory Education / Remedial Teachers / Learning Specialists / Special Education Teachers/ Resource Teachers / Special Classes.

BADADUQ:

- Special Education / Remedial Education;
- Special Learning Needs / Learning Problems / Troubles d'apprentissage
- Enseignement correctif
- Enfance en difficulté
- Intégration
- Soutien et support / Aide à l'apprentissage;
- Échec scolaire;
- Adaptation scolaire;
- Services éducatifs particuliers / Organisation pédagogique/ Ressources scolaires
- Rééducation / Modèle d'intervention / Dénombrement flottant / Classe ressource.

BULLETIN SIGNALÉTIQUE DE L'ÉDUCATION: (Belgique, France, Suisse, U.S.A., Canada)

* Retard scolaire / Troubles scolaires:
  - intégration scolaire;
  - difficultés scolaires;
  - orthopédagogie;
  - inadaptation scolaire;
  - enfant en difficulté.
* Psychologie scolaire:
  - Diagnosis / Prescriptive Teaching.
* Éducation spéciale:
  - personnel spécialisé / enseignants spécialisés;
  - inadaptation scolaire.
* Inadaptation/prévention / assistance psychopédagogique.
* Rattrapage/rééducation/réadaptation.
* Éducation spéciale et rééducation: difficultés d'apprentissage.
* Resource rooms / Special education teachers
* Resource teachers / Teacher consultant
* Spécialiste des troubles d'apprentissage (learning disabilities).

En ce qui concerne les banques **PSYCLIT** et **FRANCIS**, il serait fastidieux et superflu de reprendre tous les descripteurs sélectionnés puisqu'il y aurait redondance par rapport à ceux déjà énoncés.

Une analyse plus approfondie de ces descripteurs, par une première lecture des articles, périodiques et documents ainsi recensés, nous achemine vers une réduction de ces données. Il s'agit de bien établir le réseau notionnel qui servira alors de charpente au corpus d'analyse, aux documents pertinents qui seront retenus pour fins d'analyse.

2. Recension des écrits

Il nous a donc fallu, dans un premier temps, effectuer un recoupement entre les différentes banques de données (ERIC, BADADUQ, BULLETIN SIGNALÉTIQUE DE L'ÉDUCATION, PSYCLIT et FRANCIS). Par la suite, dans le but de ne retenir que les "catégories terminales" (Bardin, 1980), nous avons établi des relations analogiques entre ces descripteurs en sélectionnant (à l'aide des dictionnaires et des lexiques de l'éducation dont la liste paraît dans la bibliographie), les indices qui permettaient de regrouper progressivement les catégories plus faibles. Enfin, nous avons recherché, dans la mesure du possible, l'équivalent québécois ou la terminologie québécoise validée pour chacune des catégories du réseau notionnel. Pour une meilleure compréhension du vocabulaire utilisé dans cette étude, le lecteur pourra se référer au glossaire qui se trouve en appendice 1.

Voici donc la liste des catégories "prédéterminées" qui ont permis, dans les débuts de cette recherche, de constituer un "premier" réseau notionnel. Nous verrons ultérieurement, comment, grâce à l'inférence permise par l'approche de l'analyse qualitative, ces premiers indices ont été modifiés et enrichis de relations nouvelles.

Tableau I

Premiers descripteurs retenus
pour le réseau notionnel

Adaptation scolaire
en difficulté (élèves);
services particuliers;
adaptation de l'enseignement;
adaptation du matériel, etc.

Éducation de l'enfance en difficulté
éducation spéciale (terme rejeté);
intervention pédagogique;
système d'enseignement parallèle;
services spécialisés;
modèle médico-psycho-pédagogique;
approche curative.

Intégration
mainstreaming;
modèle pédagogique humaniste;
éducation de qualité;
accessibilité (à l'éducation);
système en cascade;
politique de l'intégration;
normalisation.

Enfance en difficulté
enfance exceptionnelle (terme rejeté);
enfance inadaptée (terme rejeté);(
élève en difficulté;
élève en difficulté d'adaptation;
élève en difficulté d'apprentissage;
élève handicapé.

Services éducatifs particuliers
services éducatifs;
services spécialisés;
mesures spéciales;
rééducation;
réadaptation (services de);
soutien à l'enseignement;
soutien orthopédagogique;
services de soutien pédagogique.

Orthopédagogie
pédagogie corrective;
correction;
troubles d'apprentissage;
difficultés d'apprentissage.

Personnel professionnel (non enseignant)
intervention curative;
intervention préventive;
conseil, assistance, soutien;
organisation;
animation.

Personnel enseignant
enseignement;
apprentissage;
récupération.

Classe spéciale
classe d'appoint;
classe d'adaptation;
classe-ressource;

Nous devons ici souligner que la présence et le choix de ces premiers indices se sont avérés très utiles pour nous permettre d'établir nos catégories. Bardin (1980, p. 98) ne dit-elle pas?

> Si l'on considère les textes comme une manifestation portant des indices que l'analyste va faire parler, le travail préparatoire sera le choix de ceux-ci en fonction des hypothèses si elles sont déterminées - et leur organisation systématique en indicateurs.

Terminons enfin en mentionnant que l'élaboration de ces indicateurs en vue du processus de catégorisation et de classification de nos unités d'analyse se voulait de répondre à certaines conditions qui en assuraient la qualité, soit: la pertinence, l'exhaustivité et la productivité qui les rendent "riches en indices d'inférences, riches en hypothèses nouvelles, riches en données fiables" (Bardin, 1980, p. 122).

3. Constitution du corpus d'analyse

Rappelons-nous que l'objectif de cette recherche était de définir, de façon la moins ambiguë possible, le terme "orthopédagogue" et ce, en situant cet intervenant dans le contexte québécois de l'intégration et en clarifiant, par le fait même, son rôle dans le milieu scolaire. De plus, nous avions émis, comme hypothèse de départ, que la réponse se trouverait dans les écrits sur le domaine. Une lecture "préparatoire" à cette recherche (recensement des écrits) orientera et précisera donc davantage notre démarche et nous portera à croire que l'atteinte de notre objectif ne sera possible, d'une part qu'à travers l'étude de la documentation québécoise traitant des principales implications de l'énoncé de politique en regard de l'adaptation scolaire et, d'autre part,

en procédant : l'analyse de la situation actuelle de l'enseignement aux enfants en difficulté, plus précisément en dressant un tableau des services qui leur sont offerts ainsi que des ressources humaines affectées à la présentation de ces services. À travers les différentes modalités d'intervention, nous arriverons ainsi à plus de précision quant aux tâches et responsabilités dévolues à l'orthopédagogue; précision essentielle pour une définition opérationnelle de l'orthopédagogue.

Afin de nous permettre une meilleure compréhension de la documentation la plus récente, nous avions entrepris de colliger tout ce qui s'était "officiellement" publié depuis le rapport Parent (1964), en ce qui concerne l'éducation aux enfants en difficulté. Toutefois, étant donné la désuétude et la disparition de nombreux documents "anciens" et leur non-disponibilité confirmée par le ministère de l'Éducation d'une part et, compte-tenu qu'il y a eu des états de la question depuis 1976, les publications et documents des intervenants québécois les plus significatifs depuis la parution du rapport COPEX (1976) seront donc analysés, soit:

1) Les publications gouvernementales (33):

Conseil supérieur de l'éducation;

Ministère de l'Éducation:

- Direction générale de la recherche;
- Direction générale de la recherche et du développement;
- Service de la recherche;
- Direction générale du développement pédagogique;
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires;
- Service général des communications;
- Comité provincial de l'enfance inadaptée;
- Code des professions.

2) Les publications des commissions scolaires (11):

- Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (La);
- Association des cadres scolaires du Québec (L');
- Direction régionale de l'Outaouais (La).

3) Les publications syndicales (5):

- Centrale de l'enseignement du Québec (La);
- Corporation des enseignants du Québec (La);
- Alliance des professeurs de Montréal (L').

4) Les dossiers, documents ou articles provenant d'organismes québécois concernés par l'adaptation scolaire (9):

- Centre d'apprentissage du Québec (Le);
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (Le);
- Association canadienne d'éducation (L');
- Association des orthopédagogues du Québec (L').

5) Les politiques locales de certaines commissions scolaires concernant les services aux élèves en difficulté:

Commissions scolaires de la région de l'Outaouais (Les):
- Commission scolaire d'Aylmer (CSA);
- Commission scolaire Outaouais-Hull (CSOH);
- Commission scolaire des Draveurs (CSD);
- Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre (C.S.V.L.).

Cette documentation (dont une liste plus détaillée se retrouve en appendice 2) fut obtenue, en grande partie, le 9 janvier 1991, auprès du ministère de l'Éducation (Direction des communications, Centre de documentation du MEQ) et sélectionnée selon le critère suivant: "possède un descripteur qui contient adaptation scolaire". La bibliographie alors reçue comptait 449 documents susceptibles d'apporter des informations sur la problématique soulevée. Comment réussir à constituer un corpus crédible et valide devant son ampleur déconcertante? Le choix des documents s'est fait par sélection selon le titre et la brève description contenue dans la bibliographie: des

"indices" nous permettaient de croire que l'on pourrait y reconnaître objectivement la présence des catégories du réseau notionnel. De plus, deux entrevues auprès de conseillers pédagogiques en adaptation scolaire et des discussions avec des personnes qui, au Ministère, sont chargées du dossier de l'adaptation scolaire orientaient ce choix afin d'en assurer la pertinence et la représentativité. Il s'avère important, toutefois, de souligner que certains des documents alors retenus ne furent pas disponibles à l'intérieur de l'échéancier permis pour cette recherche. En ce qui concerne les autres publications, elles ont été obtenues directement auprès des organismes ou personnels concernés qui les ont eux-mêmes choisies en vertu de leur pertinence quant au domaine de la recherche.

4. Préparation du matériel: repérage et classification des éléments d'analyse

> Avant l'analyse proprement dite, le matériel rassemblé doit être préparé. Il s'agit d'une préparation matérielle et éventuellement d'une préparation "formelle". (Bardin, 1980, p. 99).

Le corpus étant constitué, comment avons-nous procédé pour le choix de nos unités d'analyse afin d'obtenir des "éléments d'analyse" (Legendre, 1988, p. 223) que nous pouvions classer dans un fichier? Au fur et à mesure que nous recevions chacun des documents, une "lecture globale" était requise afin de nous permettre une bonne "compréhension du contenu et du contexte de l'information" (Legendre, 1988, p. 24). Par la suite, les énoncés principaux (en fonction des catégories du réseau notionnel et des relations entre ces catégories) étaient retenus et photocopiés avec "l'unité de

contexte" (Legeadre, 1988) qui, parce qu'elle contient plus d'information, "sert à (en) préciser le sens" (Legendre, 1988, p. 625). Cette précaution nous permettait de conserver une fraction assez vaste de l'information afin de pouvoir y revenir éventuellement pour une compréhension plus exacte de l'unité d'analyse. Une deuxième photocopie de cette "unité d'enregistrement" (Bardin, 1980) seule était faite afin de rendre possible le découpage et le collage de cette dernière sur une fiche rigide. Le descripteur (catégorie), l'indice ou la sous-catégorie et relation (dans certains cas), ainsi que la référence y étaient indiqués. Pour un accès plus facile au fichier, les descripteurs principaux (thèmes ou catégories) se distinguaient par une couleur différente (bleue) de celles des sous-catégories (rose et jaune) ou des relations (rouge). S'il s'agissait de documents provenant d'une des commissions scolaires de la région de l'Outaouais, la couleur verte était ajoutée.

Enfin, mentionnons que tous les "éléments d'analyse" devaient être subdivisés en quatre (4) sous-groupes selon les composantes des théories éducatives: éléments formels (T.F.), éléments axiologiques (T.A.), éléments praxiques (T.P.) et éléments explicatifs (T.E.). C'est dire que chacune des fiches était annotée d'une théorie avant d'être définitivement classée au fichier. Il est nécessaire de souligner qu'une même fiche pouvait être cotée de plus d'une théorie car "il arrive parfois qu'une unité d'analyse concerne plus d'un aspect" (Legendre, 1988, p. 24). Chacun des descripteurs, des notions du réseau notionnel (ou des relations qui les unissent) se trouvait ainsi "enrichi" (Legendre, 1988) des quatre (4) théories qui se complètent afin de rendre "intelligible un ensemble de faits d'observations en apparence disparates en indiquant les rapports qui existent entre eux dans le cadre d'un même univers"

(Tremblay: voir Legendre, 1979, p. 233). Il s'agissait ainsi d'administrer une technique scientifique et fiable sur notre corpus d'analyse, dans le but de l'exploiter pour en retirer une information qui nous permette de "dépasser les données pour atteindre quelque chose au-delà" (Mucchielli, 1988, p. 21) ou, comme le dit Krippendorf: "un message sur des phénomènes inaccessibles à l'observation" (Krippendorf: voir Mucchielli, 1988, p. 21).

C'est ainsi que l'on a pu dénombrer 1,400 fiches constituant le fichier d'éléments de cette présente recherche. Par ailleurs, il nous serait difficile (et inutile) d'évaluer le nombre de fiches classées dans chacune des catégories puisque, tout au long de cette recherche, il nous arrivait qu'une unité d'analyse concerne plus d'un aspect de la problématique (appartenait donc à plus d'une catégorie à la fois mais jamais sous le même rapport) et cela, grâce aux hypothèses qui nous permettaient de cheminer et d'établir obligatoirement des relations. Bardin (1980, p.97) ne dit-elle pas?

> Les procédures d'exploration [...], permettent, en partant des textes eux-mêmes, de saisir les liaisons entre les différentes variables, fonctionnent selon la démarche déductive et facilitent la construction d'hypothèses nouvelles.

De plus, certaines notions (et sous-catégories) du réseau notionnel n'ont pu, en fin d'analyse de la documentation retenue, contenir les quatre (4) sous-groupes formant les théories éducationnelles. Nous aborderons cet aspect de façon plus détaillée dans le chapitre: "RÉSULTATS DE LA RECHERCHE".

Notre fichier constitué, que nous restait-il à faire?

> Pour chacune des notions ou chacune des relations d'un réseau notionnel, il s'agit d'effectuer la synthèse de chacun des 4 sous-ensembles pour ensuite effectuer la synthèse globale (Legendre, 1988, p. 223).

Ainsi donc, à l'intérieur de chacune des catégories, une synthèse de toutes ces fiches rattachées à une théorie était effectuée qui nous permettait, par la suite, de procéder à une synthèse plus globale de toute la catégorie (ex.: *Intégration*: T.A. + T.F. + T.P. + T.E.). Et c'est ainsi que, peu à peu, toujours grâce au processus d'anasynthèse, nous parvenions à "inférer", à "transcender", nous quittions le contenu manifeste pour "analyser vraiment". Mucchielli (1988, p. 21), citant Krippendorf dira: "[...] sans ce droit d'inférer, on n'analyse pas vraiment".

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

I. Traitement des résultats

> Appartient donc au domaine de l'analyse de contenu toute démarche qui, à partir d'un ensemble de techniques partielles mais complémentaires, consiste à expliciter et systématiser le contenu des messages et l'expression de ce contenu à l'aide d'indices quantifiables ou non. Ceci dans le but d'effectuer des déductions logiques et justifiées concernant la source (l'émetteur et son contexte) - ou éventuellement les effets - des messages pris en considération (Bardin, 1980, p. 43).

Tel que précédemment mentionné, l'approche utilisée pour cette recherche de type exploratoire est l'approche qualitative de la méthodologie de l'analyse de contenu. C'est dire que, contrairement à l'approche quantitative qui repose sur la fréquence d'apparition d'indices, la procédure adoptée nous a permis une approche plus intuitive qui "a recours à des indicateurs non fréquentiels susceptibles d'autoriser des inférences ... (qui) permet de suggérer des relations possibles entre un indice du message et une ou plusieurs variables du locuteur (ou de la situation de communication" (Bardin, 1980, p. 115).

Si nous revenons à nos hypothèses de départ, il avait été dit que la réponse à notre problématique (ambiguïté terminologique et opérationnelle de l'orthopédagogue) se trouvait dans les écrits. De plus, une lecture préliminaire nous avait amenée à croire que, étant donné les limites de cette recherche, les données pertinentes (qui constituent le corpus d'analyse) étaient probablement contenues dans la documentation québécoise "officielle" traitant, d'une part de la Politique de l'adaptation scolaire et de ses principales implications et, d'autre part, de l'opérationnalisation de cette politique: analyse de la situation actuelle de l'enseignement aux enfants en difficulté (services accessibles et ressources allouées).

Notre but n'en était pas un de quantification: il s'agissait de tenter de cerner le profil de l'orthopédagogue dans l'historique de l'éducation au Québec, plus précisément à travers le modèle psychomédical qui prévalait avant la parution du rapport Parent et le modèle pédagogique de rééducation mis de l'avant par la Politique de l'adaptation scolaire. C'est pourquoi, afin de permettre le traitement des résultats, nous avons procédé à l'élaboration de tableaux-synthèses résumant chacune des catégories. Il est à noter que les points relevés dans les descripteurs sont eux-mêmes la synthèse totale des grandes théories éducatives (explicitées au Chapitre II) qui ont servi au classement des unités d'analyse; c'est pourquoi les références sont accompagnées des abréviations suivantes: T.F. = théorie formelle; T.A. = théorie axiologique; T.P. = théorie praxique; T.E. = théorie explicative. Il aurait été trop onéreux de rapporter quantitativement toutes les références ayant trait à chacune des données; ainsi, nous n'avons relevé et noté que celles qui constituaient un échantillon représentatif de l'ensemble.

Ajoutons enfin que nous avons regroupé les informations par thème; trois tableaux apparaissent donc pour illustrer chacun de ces thèmes qui sont: le modèle psychomédical utilisé en éducation au Québec entre 1960-1975, le modèle pédagogique humaniste de rééducation soutenu par la Politique de l'adaptation scolaire et enfin de l'opérationnalisation de cette politique, c'est-à-dire le diagnostic des différents types de services offerts et des ressources affectées à leur prestation.

La présentation de chacun des tableaux est suivie de l'interprétation des informations et de leur discussion sur le profil émergent de l'orthopédagogue. Pour terminer, une synthèse résultant de l'analyse des trois tableaux nous permet, grâce au processus cyclique de l'anasynthèse, d'en arriver à l'élaboration d'un prototype: une définition opérationnelle de l'orthopédagogue et de son rôle dans le contexte actuel de l'éducation au Québec.

1.1 Le modèle psychomédical

1.1.1 Présentation schématisée:

Tableau II

Synthèse de chacune des catégories (par thème) à partir de l'étude des documents qui se réfèrent au modèle psychomédical

Éducation de l'enfant en difficulté
❑ Les interventions spécialisées: identification de dysfonction ou de lacunes spécifiques. (T.A. + T.P. MEQ, 1979a, p. 36) (T.E. + T.P. MEQ, 1976, p. 23)
❑ La rééducation: "enseignement spécial"; orientation réparatrice ou corrective afin de permettre à l'enfant de performer selon les normes scolaires.
❑ École spéciale ou classe spéciale ou classe régulière avec dénombrement flottant pour le rattrapage des déficits et la rééducation individuelle. (T.A. + T.P. + T.E. MEQ, 1979a)
❑ *Pédagogie curative*

Enfance en difficulté

- Appelé "enfant inadapté" en fonction de ses difficultés, de ses carences et de son incapacité de "profiter de l'enseignement régulier" (T.E. MEQ, 1976 pp 45, 47, 95)
- Enfant "exceptionnel", "déviant", donc *"marginalisé"*.

Services éducatifs particuliers

- Prévalence du modèle médical dans l'intervention et parallélisme dans les services d'enseignement (secteur régulier/secteur enfance inadaptée).(T.E. +T.P.: MEQ, 1976, pp. 23, 29, 40; MEQ, 1990a, p. 6)
- Le secteur de l'enseignement régulier se dégage de sa responsabilité vis-à-vis de l'enfant en difficulté.(T.E: MEQ, 1976, p. 41)
- Compartimentation des services "spéciaux" en fonction de la *catégorisation* des difficultés d'adaptation et d'apprentissage:
  classe d'attente ou de maturation;
  classe de récupération;
  technique du dénombrement flottant
  (T.E: MEQ, 1976, p. 44; MEQ, 1979a, p. 20)

  NOTE: les services spéciaux ne sont pas intégrés; seule, la rééducation par le dénombrement flottant est un service intégré.
- Multiplication des classes spéciales (T.E.: MEQ, 1976, p. 25,) et *marginalisation* des enfants en difficulté plutôt que développement de services intégrés. (T.E: MEQ, 1976, pp. 23, 25; MEQ, 1978, p. 14; MEQ, 1985, p. 3)

Orthopédagogie

- Activité spécialisée dans le secteur de l'enfance en difficulté; *service pédagogique* d'enseignement spécial qui devrait fonctionner dans le cadre des *services éducatifs*.(T.E.: MEQ, 1976, pp. 158, 234)

  NOTE: Certaines commissions scolaires ont rattaché ce service de l'enfance en difficulté aux services aux étudiants.
- Mesures orthopédagogiques appliquées uniquement pour les élèves en *difficulté d'apprentissage*: placement dans une classe spéciale ou affectation à des groupes de récupération. (T.E.:MEQ, 1979a, p. 20)

Dénombrement flottant

- Mesure orthopédagogique donnée à *l'extérieur* de la classe pour élèves "atteints" de déviations mineures d'apprentissage ou de difficultés spécifiques. (T.A. + T.F. + T.P.: MEQ, 1979a, p. 30 et 39; MEQ, 1976, p. 192)

- Technique (de rééducation) qui ne concerne que le 1er cycle du primaire et qui ne porte que sur les apprentissages en français (surtout) et en mathématique. (T.A. + T.P. + T.E.: MEQ, 1981a, p. 107)

Personnel professionnel non-enseignant

- Certains orthopédagogues sont engagés dans le cadre des services aux étudiants (niveau secondaire) et des services personnels aux élèves (niveau élémentaire): *services parapédagogiques* qui relèvent du MEQ.

- Certains autres sont engagés comme professionnels non-enseignants pour le dépistage, l'identification, l'évaluation des difficultés d'apprentissage, ainsi que pour l'élaboration du plan de rééducation. (T.P. + T.E.: MEQ, 1976, pp. 164, 170, 309, 356)

- Certains programmes universitaires pour la formation des maîtres en enfance en difficulté adoptent une *approche clinique*. (T.E.: MEQ, 1976, p. 262)

Personnel enseignant

- La plupart des orthopédagogues qualifiés exercent une fonction d'*enseignant* auprès de l'élève:
  - dénombrement flottant,
  - titulaires de classes spéciales.

- Les orthopédagogues qui exercent une fonction de rééducateur en dénombrement flottant sont enseignants et couverts par la convention collective des enseignants. (T.E.: MEQ, 1976, p. 164)

- La formation et le perfectionnement des maîtres pour l'éducation de l'enfance en difficulté relèvent des universités qui offrent des programmes différents pour l'enseignement à l'enfance inadaptée (ou l'orthopédagogie).(T.E.: MEQ, 1976, p. 261)

Personne-ressource

- ❑ L'orthopédagogue apparaît ("se voit") comme le spécialiste du diagnostic.
- ❑ L'orthopédagogue se voit comme le spécialiste dans la rééducation des *troubles d'apprentissage*. (T.E.: MEQ, 1976, p. 234; MEQ, 1979a, pp. 22, 40)

La figure suivante veut illustrer comment la "synthèse particulière" des théories éducatives (T.A. + T.F. + T.P. + T.E.) à l'intérieur d'une catégorie (thème) permet d'établir des relations avec les autres catégories; relations qui les unissent dans le réseau et qui faciliteront éventuellement la synthèse globale (il s'agit ici d'une adaptation concrète de la figure 3 du chapitre II). Il est à noter que les unités d'analyse retenues ne permettaient pas toujours de classer l'information selon les quatre théories éducatives. Ainsi, le lecteur conviendra que les théories explicatives (T.E.) sont présentes dans chacune des catégories alors que les théories formelles (T.F.), importantes pour atteindre le but de notre recherche, sont souvent inexistantes. Grâce à l'inférence permise par l'approche qualitative, la synthèse des théories identifiées permettait les relations susceptibles de combler ces "manques".

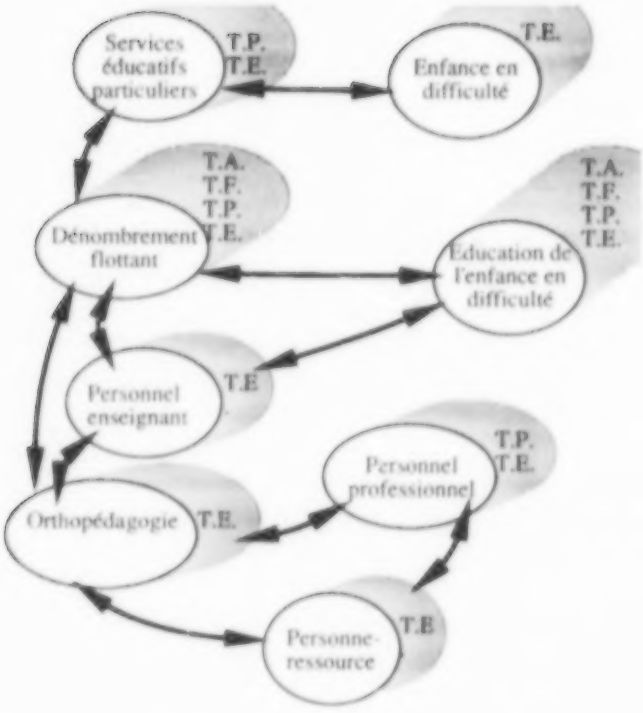

Figure 4

Synthèse globale des notions et des relations qui les unissent - modèle psychomédical

1.1.2: Synthèse et discussion des informations recueillies: profil de l'orthopédagogue dans un modèle psychomédical

◆ En vertu de la politique administrative et salariale, certains orthopédagogues sont engagés comme *professionnels non-enseignants* dans le cadre des services parapédagogiques qui relèvent du MEQ, soit:

- les services personnels aux élèves (ordre élémentaire);
- les services aux étudiants (ordre secondaire).(MEQ, 1976, pp. 356, 402, 403)

- "Ils offrent des services d'aide directe en fonction des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté [...] mais *n'enseignent pas*".(Selon la description donnée du personnel non-enseignant, tirée de: C.M.E.C., 1989, annexe B).

- Ils exercent "principalement une fonction de dépistage, d'identification, d'évaluation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage".(MEQ, 1976, pp. 309, 399)

- Ils possèdent un diplôme universitaire terminal de 1er cycle en pédagogie des inadaptés ou en orthopédagogie (Politique administrative et salariale, 27.03, Québec, 16 oct. 1973).

◆ La plupart des orthopédagogues qualifiés exercent une fonction d'*enseignant* auprès des enfants en difficulté (MEQ, 1976, p. 164) en tant que *rééducateur* selon la formule du dénombrement flottant. Ils sont donc couverts par la convention collective des enseignants.

-Cette formule du dénombrement flottant (mesure orthopédagogique née en 1972-1973) est considérée comme une technique de rééducation (donc, une

intervention spécialisée) pour "corriger", "réparer" les déviations mineures ou graves d'apprentissage, au premier cycle du primaire et pour les difficultés en lecture, au début.

- Le dénombrement flottant s'exerçe presque uniquement à l'extérieur de la classe. C'est le *premier service d'appoint* à l'élève.

- Même s'il s'agit d'un service éducatif particulier intégré, *ce n'est pas* un service de soutien à l'enseignant.

◆ D'autres orthopédagogues exercent une fonction d'enseignant en tant que *titulaires de classes spéciales* (MEQ, 1976, p. 164). Selon le modèle médical, il "existe" trois catégories de classes spéciales pour les élèves en difficulté d'apprentissage:

- classe de maturation ou d'attente pour enfants de 6 ans (naissance en 1968).

- classe de récupération: - déviations mineures d'apprentissage; - difficultés spécifiques légères. (certains élèves de cette "catégorie" peuvent "profiter" de la rééducation par la technique du dénombrement flottant.)

- classe pour troubles graves d'apprentissage (retard généralisé de 2 ans ou plus).

Si nous résumons, le modèle médical nous propose une rééducation assurée, d'une part, par le titulaire de classe spéciale plus ou moins qualifié (MEQ, 1976, p. 241 - T.A. + T.P. + T.E.) et, d'autre part, par le *spécialiste des troubles d'apprentissage* ainsi formé et qualifié surtout pour exercer une fonction de *professionnel* afin d'assurer le rattrapage des déficits scolaires (français et

mathématique) et la rééducation individuelle, et ce, dans le cadre de la formule du dénombrement flottant (T.E.: MEQ, 1976, p. 263).

Ainsi, l'orthopédagogue qualifié se voit:

- comme un professionnel spécialiste des troubles d'apprentissage: il réclame alors le statut de P.N.E.;

- différent de l'enseignant qui assume la responsabilité d'une classe spéciale.

Nous pouvons dans formuler l'hypothèse suivante. S'il se considère comme tel, c'est:

- parce que, même en étant responsable d'un service d'appoint intégré (dénombrement flottant), il exerce ses fonctions dans un système parallèle à celui de l'enseignement au régulier. Il est en "marge", en "rupture" avec le monde scolaire;

- parce que sa formation universitaire porte des appellations différentes comme tenu des ressources disponibles, dans les universités, pour dispenser les programmes de formation pour l'enseignement à l'enfance en difficulté (baccalauréat en orthopédagogie, baccalauréat en enfance inadaptée, etc.);

- Parce que les programmes de certaines universités préparent le futur orthopédagogue (ou enseignant spécialisé) à une intervention plus

individualisée que collective, à une approche plutôt clinique que pédagogique (cf. MEQ, 1976, p. 262).

Mais, en fait, en tant que *rééducateur selon la formule du dénombrement flottant*, l'orthopédagogue exerce:

- une fonction d'*enseignant* qui pose des actes de nature pédagogique;
- une fonction d'*enseignant spécialisé* puisque ces actes pédagogiques sont adaptés aux difficultés d'apprentissage.

Ainsi, que ce soit au niveau de la formation universitaire, au niveau de la fonction d'enseignant spécialisé, il ne devrait pas y avoir de différence entre l'*orthopédagogue-rééducateur des difficultés d'apprentissage* et l'*enseignant-spécialiste des difficultés d'apprentissage*.

Pourquoi donc, semble-t-il y avoir ambiguité?

Ambiguité opérationnelle: Proviendrait-elle de la modalité de service? Si l'enseignant spécialisé en difficulté d'apprentissage dispense un service d'appoint (dénombrement flottant, technique reconnue alors comme une intervention orthopédagogique) intégré au système éducatif régulier, on l'appellera *orthopédagogue*. Si, par contre, ce même enseignant se retrouve

titulaire d'une classe spéciale (difficultés mineures ou graves d'apprentissage), on l'appellera *enseignant en enfance inadaptée*.

Ambiguïté terminologique: Proviendrait-elle du fait que l'on doive réserver l'appellation "orthopédagogue" à celui qui, pour intervenir auprès des enfants en difficulté d'apprentissage a pris la "porte d'entrée" des P.N.E.?

Nous pouvons ainsi résumer cette ambiguïté terminologique et opérationnelle:

Modèle psychomédical:

Enseignant spécialisé pour les difficultés d'apprentissage:
-service d'appoint par la technique du dénombrement flottant
-titulaire de classes spéciales

Professionnel non-enseignant: (*orthopédagogue*)
-dépiste, identifie et évalue les difficultés d'apprentissage.

La figure suivante tente de schématiser cette confusion:

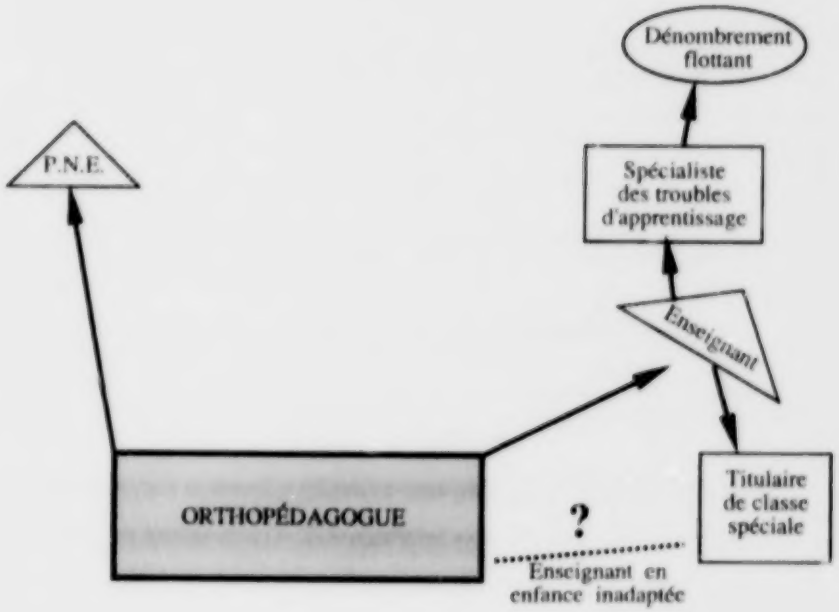

Figure 5

L'orthopédagogue dans le modèle psychomédical (1960-1975)

1.2 Le modèle pédagogique humaniste

1.2.1 Présentation schématisée:

Tableau III

Synthèse de chacune des catégories (par thème) à partir de l'étude des documents qui se réfèrent au modèle pédagogique humaniste

Éducation de l'enfance en difficulté

- ❑ Approche plus globale; vise le développement intégral de l'enfant;
- ❑ Accès de tous à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible. (T.A. + T.E. + T.F.: MEQ, 1976, pp. 139 et 135; MEQ, 1978, p.15; MEQ, 1990a, p. 5 et 6)
- ❑ On parle "d'adaptation de l'enseignement" et d'"individualisation de l'enseignement". (T.A. + T.E.; MEQ, 1985, p. 9-23)

Enfance en difficulté

- ❑ Intégration dans le secteur régulier d'un certain nombre d'enfants en difficulté;
- ❑ Maintien de l'enfant dans la classe régulière ou vise son retour vers cette classe;
- ❑ Insertion physique dans les mêmes lieux. (T.F.+T.A. : MEQ, 1976, p. 596)

Services éducatifs particuliers

- ❑ Normalisation et intégration des services; (T.A. + T.E. ; MEQ, 1976, pp. 25 et 139, pp. 577 et 587; MEQ,1987a, pp. 4, 94 et 96; MEQ, 1990a, p. 19)
- ❑ La rééducation vise le développement intégral en plus de la correction des faiblesses. (T.A. + T.E.: MEQ, 1976, pp. 25 et 139, pp. 577 et 587; MEQ, 1987a, pp. 4, 94et 96; MEQ, 1990a, p. 19)
- ❑ Unification et harmonisation des objectifs de la pédagogie régulière et de la pédagogie spéciale. (T.A. + T.E.: MEQ, 1976, pp. 25 et 139, pp. 577 et 587; MEQ, 1987a, pp. 4, 94 et 96; MEQ, 1990a, p. 19)
- ❑ Mesures appropriées et graduées d'assistance et de soutien, à l'enfant intégré, à l'enseignant régulier. (T.F. + T.P.: C.E.Q., 1979, p. 9; MEQ, 1976, pp. 198, 201, 286, 577, 610, 612, 650; C.S.E., 1978, p. 219; C.S.E., 1985, pp. 1 et 4)

Orthopédagogie

- "La pédagogie spécialisée dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage ne doit pas être réservée exclusivement aux seuls adeptes de l'orthopédagogie; l'orthopédagogie doit représenter un champ minimal de connaissances pour tout enseignant." (T.E.: MEQ, 1976, p. 265)

- La rééducation par la formule du dénombrement flottant est priorisée.

- *Service ressource de soutien à l'enseignement:* (à l'élève et au titulaire régulier)(T.A. + T.P.: F.C.S.C.Q., 1990, p. 63; C.S.E., 1978, p. 219; C.S.E., 1985, pp. 1, 4, 16, 17; MEQ, 1976, pp. 198, 201, 286, 577, 610, 612, 650; MEQ, 1978, p. 23; MEQ, 1981b, p. 17

- On fait surtout appel à des *intervenants pédagogiques* (système en cascade). (T.E.+ T.A.: MEQ, 1976, p. 599).

Dénombrement flottant

- Aide pédagogique spécialisée pour enfants ayant des troubles légers ou graves d'apprentissage et qui doit être d'abord apportée à *l'intérieur* de la classe. (T.P.+ T.F.: MEQ, 1976, p. 192; MEQ, 1981a, p. 103; C.S.E., 1985, pp. 5 et 6.

- Formule recommandée au primaire pour maintenir l'enfant dans la classe régulière ou pour en assurer son retour. (T.A. + T.P.: MEQ, 1976, p. 334)

- Formule recommandée au secondaire pour maintenir l'enfant dans la classe régulière ou pour en assurer son retour. (T.A. + T.P.: MEQ, 1976, p. 334)

- Service ressource à l'élève (remédiation) et à l'enseignant (consultation). (T.E.+ T.P.: MEQ, 1981a, p. 104)

- Intervention effectuée par un *spécialiste* des troubles de l'apprentissage ou des troubles de comportement. (T.E.+ T.P.: MEQ, 1976, pp. 601 et 602)

Classe spéciale

❑ *Diminution* de leur nombre.

❑ "Classe d'adaptation: niveau V du système en cascade. (T.A.+T.P.+T.E.: MEQ, 1981b, pp. 41, 47; F.C.S.C.Q., 1990, pp. 64, 65, 67).

❑ Classe-ressource (niveau IV) pour élèves intégrés:

* correction et remédiation: intervention individualisée et intervention en sous-groupes;

* rééducation et réadaptation pour plusieurs difficultés dans les matières de base. (T.A.+T.P.+T.E.: MEQ, 1981b, pp. 41, 47; F.C.S.C.Q., 1990, pp. 64, 65, 67.)

Personnel "professionnel non-enseignant"

❑ Les orthopédagogues engagés comme PNE diminuent en nombre puisque:

- le système en cascade fait appel surtout à des *intervenants pédagogiques*; (T.E.: MEQ, 1976, p. 599)

- Le Comité recommande d'engager des *"instituteurs spécialisés en enfance inadaptée"* pour assurer la rééducation. (T.E.+ T.P.: MEQ, 1976, p. 332.)

Personnel enseignant

- ❑ Changement dans les rôles. (T.E. + T.A.: MEQ, 1981c, p. 126; MEQ, 1976, p. 651; MEQ, 1981b, p. 69)
- ❑ Agencement différent des tâches. (T.E. + T.A.: MEQ, 1981c, p. 126; MEQ, 1976, p. 651; MEQ, 1981b, p. 69)
- ❑ Réaménagement des ressources. (T.E. + T.A.: MEQ, 1981c, p. 126; MEQ, 1976, p. 651; MEQ, 1981b, p. 69)
- ❑ En cas de surplus, on prévoit le *maintien en service* du titulaire de classe spéciale; il agirait comme personne-ressource à l'intérieur du secteur régulier. (T.A. + T.E: MEQ, 1976, p. 241)
- ❑ Les titulaires de classes spéciales non qualifiées doivent se perfectionner (certificat de 30 unités. (T.P. + T.E.: MEQ, 1976, p. 267) et (T.A.: MEQ, 1976, p. 651)
- ❑ L'université doit repenser la formation des maîtres: tout enseignant doit être apte à la prévention, au dépistage et à la correction des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage. (T.P.: MEQ, 1976, p. 269)
- ❑ L'université doit offrir un baccalauréat d'enseignement à l'enfance inadaptée:

  - enseignants généralistes (pour toutes les catégories de EHDAA);
  - enseignants spécialisés pour un type en particulier.

  (T.A. + T.P.: MEQ, 1980b, p. 18)
- ❑ L'orthopédagogue ou celui qui est détenteur d'un brevet spécialisé, ou d'un baccalauréat en enfance inadaptée est appelé *"enseignant spécialisé en enfance inadaptée"*. (T.E.: MEQ, 1976, p. 277)

Personne-ressource

- Service ressource à l'enfant et à l'enseignant (niveaux I, II, III, IV, V du système en cascade). (T.E. + T.P.: MEQ, 1980b, p. 29)

- Intervention effectuée par un spécialiste (par formation ou expérience) des troubles d'apprentissage ou des troubles de comportement; on l'appelle *"spécialiste des services pédagogiques dans le champ des difficultés d'adaptation et d'apprentissage" ou "instituteur spécialisé en enfance inadaptée"*. (T.E., T.P.: MEQ, 1976, pp. 269, 365, 332, 602, 612.)

- Ce spécialiste assure la rééducation et il occupe également une fonction de consultant (conseiller) auprès des enseignants et des parents. C'est alors qu'on l'appellera *"pédagogue spécialisé dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage"*. (T.E. + T.P.: MEQ, 1976, pp. 602, 612)

- Engagé à raison de 1 par 300 élèves de l'ordre élémentaire, il donne une aide professionnelle. (T.E.: MEQ, 1976, p. 332)

- Ce type de personnel peut également prendre place dans le corps des P.N.E..(T.E.: MEQ, 1976, p. 164)

La figure suivante illustre le traitement de l'information retenue dans la documentation recueillie depuis la parution du rapport Copex (1976) selon la méthodologie de l'analyse de contenu adoptée par Legendre. Il s'agit également d'une reprise et application concrète de la figure 3 du chapitre II.

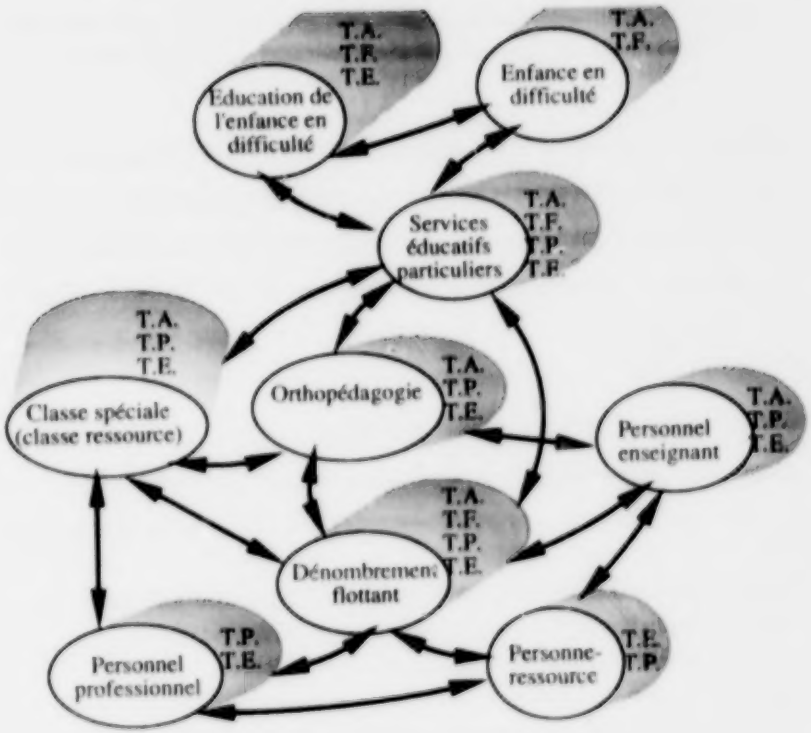

Figure 6

Synthèse globale des notions et des relations
qui les unissent - modèle humaniste de rééducation

1.2.2 Synthèse et discussion des informations recueillies: profil de l'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste.

- La politique de l'intégration favorise le maintien de l'élève dans la classe régulière ou vise son retour vers cette classe. L'enseignant régulier assume donc une part significative du travail de la pédagogie spécialisée dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage qui "ne doit pas être réservée exclusivement aux seuls adeptes de l'orthopédagogie" (MEQ, 1976, p. 265).

- Prônant la normalisation et l'intégration des services "spéciaux", le modèle proposé du système en cascade assure des services de soutien à l'enseignement, en classe et hors classe

  - Il s'agit de courtes périodes de rééducation pour l'enfant en difficulté selon la formule du dénombrement flottant (niveaux II et III) ou selon celle de la classe-ressource, dans le but de satisfaire des besoins éducatifs particuliers (niveau IV). [En effet, alors que le système en cascade prévoit un service ressource dans la classe régulière à l'enseignant seul (niveau II) ou à l'enseignant et à l'élève intégré (niveau III), ce même système proposera une participation, de l'élève intégré, à une classe-ressource (niveau IV)].

  - Il s'agit également de service de consultation auprès de l'enseignant du régulier qui reçoit l'enfant intégré: ou travaille conjointement avec l'enseignant pour l'informer des diverses difficultés ou encore pour élaborer, avec lui, un plan d'intervention.

◆ Ce service de soutien à l'enseignement se nomme "service-ressource". A l'instar du modèle expérimenté en France, il s'agit là d'une intervention spécialisée effectuée par un groupe d'aide psycho-pédagogique (GAPP) composé, entre autre, d'un "rééducateur en psycho-pédagogie", c'est-à-dire d'un "spécialiste des problèmes d'apprentissage en particulier de la langue écrite" (MEQ, 1976, p. 601); d'un enseignant donc, qui a reçu une formation de spécialiste:

- Aux niveaux II et III du système en cascade, ce service-ressource est assuré par une "personne-ressource (MEQ, 1976, p. 602) qui est appelé "spécialiste des troubles de l'apprentissage ou des troubles de comportement" ou encore "pédagogue spécialisé dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage" (MEQ, 1976, p. 612). Il s'agit d'un service-ressource auprès de l'élève intégré (action de rééducation accomplie à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, d'une part, et auprès de l'enseignant du régulier d'autre part.

> "Cette norme doit permettre de fournir une aide professionnelle: l'enseignant spécialisé travaille dans la classe ou dans un groupe approprié avec l'enseignant et avec l'enfant en difficulté." (MEQ, 1976, p. 332).

- Au niveau IV du système en cascade, l'"enseignant spécialisé dans l'éducation des enfants en difficulté" fournit à l'enfant une aide "pour des périodes spécifiques de rééducation ou de réadaptation, suivant une programmation établie conjointement par l'enseignant régulier et par les spécialistes de la classe-ressource" (MEQ, 1976, p. 603) et ce, dans le but de "corriger" plusieurs difficultés dans les matières de base (MEQ, 1981b, p. 41) ou de "remédier" à ces difficultés (F.C.S.C.Q., 1990, p. 64).

Il est à noter qu'aux niveaux II, III et IV du système en cascade, on recommande d'utiliser la technique du dénombrement flottant qui, par des interventions individualisées ou en sous-groupes, assure aux élèves déjà identifiés en difficulté, les services de rééducation nécessaires au maintien de leur intégration en classe régulière.

> - Enfin, au niveau V du système en cascade, existe la classe d'adaptation; la classe spéciale qui vise à assurer une "rééducation intensive" (MEQ, 1981b, p. 47) aux élèves en grande difficulté d'adaptation et d'apprentissage, c'est-à-dire, présentant des difficultés persistantes et généralisées. C'est également ce même pédagogue spécialisé dans l'éducation des enfants en difficulté qui sera appelé à prendre la responsabilité dans ces classes spéciales. Il deviendra alors pour "une période de temps brève ou prolongée", titulaire d'"un groupe ou (d') une classe d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". (MEQ, 1976, pp. 612-613).

◆ Pour assurer les fonctions d'éducation et de rééducation, le Comité recommande donc de recourir aux services de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé en enfance inadaptée, c'est-à-dire "orthopédagogue ou détenteur d'un brevet spécialisé ou détenteur d'un baccalauréat en enfance inadaptée" (MEQ, 1976, p. 277). En effet,

> [Cet] enseignant spécialisé dans l'intervention auprès des élèves présentant des troubles d'apprentissage, notamment un orthopédagogue, peut non seulement répondre de façon ponctuelle aux besoins d'un élève mais peut également collaborer de concert avec l'enseignant non spécialisé dit "régulier" à une approche pédagogique spécifique destinée à être appliquée par la suite en classe auprès de cet élève. A ce moment-là, l'enseignant spécialisé joue un rôle de consultant (MEQ, 1982b, p. 18).

- L'orthopédagogue, le "pédagogue spécialisé en enfance inadaptée", apparaît maintenant comme celui qui, ayant reçu une formation universitaire en "orthopédagogie" ou en "enfance inadaptée" (MEQ, 1976, p. 261), sera préparé "soit pour devenir titulaire de classe spéciale ou de classe régulière avec des enfants en difficulté, soit pour exercer un rôle de soutien à l'enseignant et, ou à l'enfant en difficulté" (MEQ, 1980b, p. 15).

D'autre part, le Comité dit que, en cas de surplus de personnel, on doit prévoir le maintien en service du titulaire de classe spéciale qui agirait alors comme personne-ressource à l'intérieur du secteur régulier. C'est donc dire que cet enseignant spécialisé, apte par son expérience à assurer la rééducation (MEQ, 1976, p. 332) et protégé par son ancienneté à la commission scolaire, deviendrait sans qualification légale le "spécialiste de la rééducation" auprès de l'enfant et le "professionnel de la consultation" auprès de l'enseignant et des parents (MEQ, 1976, p. 241, 332, 602).

Ainsi, les enseignants nouvellement qualifiés (baccalauréat en "orthopédagogie" ou en "enfance inadaptée") mais qui ont peu d'ancienneté dans la commission scolaire ne sont nullement protégés dans leur emploi, " ce qui prive souvent le secteur de l'enseignement spécial de ses effectifs nouveaux mais qualifiés" (MEQ, 1976, p. 240).

- De par sa formation universitaire qui lui permet de détenir une "autorisation personnelle permanente d'enseigner" (MEQ, 1976, p. 164), l'orthopédagogue est

un enseignant spécialisé en enfance inadaptée, donc, susceptible d'être affecté à une classe d'adaptation (titulaire de classe spéciale) ou d'être appelé à jouer un rôle de soutien à l'enseignant et, ou à l'enfant en difficulté.

Par ailleurs, il semble que, toujours selon cette même qualification, il soit "l'instituteur spécialisé en enfance inadaptée" qui puisse devenir "personne-ressource" dans le but d'assurer la responsabilité des services orthopédagogiques. De par sa fonction de conseiller, il doit être assez polyvalent pour pouvoir répondre aux différents besoins de l'enfant en difficulté (sur les plans physique, affectif et cognitif) et, par le fait même, avoir acquis de l'expérience dans l'enseignement (MEQ, 1976, p. 266).

On peut alors se demander s'il est possible, d'une part, qu'un enseignant en adaptation scolaire puisse se transformer sur demande en personne-ressource et si, d'autre part, les enseignants du régulier peuvent considérer réellement les enseignants en adaptation scolaire (titulaires de classes spéciales) comme des ressources? Autrement dit, *le terme "orthopédagogue" se rattache-t-il uniquement à une formation universitaire généralisée en enfance inadaptée ou à une fonction de "ressource spécialisée en rééducation", qui ne devient telle que grâce à un diplôme de 1er ou 2e cycle en enfance inadaptée ou en orthopédagogie* (MEQ, 1976, p. 269; MEQ, 1980b, p. 19) *certes, mais surtout grâce à une expérience dans l'enseignement spécial qui permet de jouer un rôle crédible de conseiller auprès du personnel de l'école?*

Dans un modèle pédagogique humaniste, l'orthopédagogue est devenu un enseignant spécialisé. C'est pourquoi il semble si difficile de bien le situer: si, d'une part, son statut et ses fonctions en font un enseignant (dépistage et identification des difficultés d'apprentissage, intervention pédagogique auprès de l'élève, selon différentes modalités), son domaine d'interventions (les services spécialisés) d'autre part, en fait un spécialiste de la rééducation alors considéré comme un professionnel de la "pédagogie spéciale":

> "[...] c'est dire que la pédagogie spécialisée dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage ne doit pas être réservée exclusivement aux seuls adeptes de l'orthopédagogie. Elle doit plutôt représenter un champ minimal de connaissance et de compétence pour tout enseignant affecté à l'éducation des enfants [...], quitte à devenir un objet de spécialisation pour certains enseignants qui se consacreraient plus spécifiquement à l'un ou l'autre des divers aspects de la pédagogie spéciale" (MEQ, 1976, p. 265).

Ne nous retrouvons-nous pas devant notre double ambiguïté initiale: ambiguïté terminologique et ambiguïté opérationnelle? L'orthopédagogue est un "enseignant spécialisé en enfance inadaptée", par formation universitaire. Ainsi, tout enseignant qualifié, oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté peut se dire "orthopédagogue". Mais l'inverse est-il aussi clair: *l'enseignant spécialisé en enfance inadaptée est-il toujours un orthopédagogue*, c'est-à-dire "enseignant spécialisé (par qualification légale) dans l'intervention auprès des élèves présentant des troubles d'apprentissage (MEQ, 1982b, p. 18)?

Autrement dit, est-ce que l'enseignant spécialisé dans la rééducation des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (spécialisation qu'il aura obtenue après un

diplôme de premier cycle et la détention d'un brevet permanent d'enseignement: MEQ, 1976, p. 654) est le "même" enseignant généraliste dit "spécialisé en enfance inadaptée"? D'une part, le Comité affirme que le baccalauréat en "orthopédagogie" dispense la même formation que celui en "enfance inadaptée". D'autre part, lorsqu'il désigne le personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation, ce même Comité fera tantôt une distinction entre "l'enseignant spécialisé en enfance inadaptée" et "l'orthopédagogue" et tantôt nommera l'"orthopédagogue" ou le "détenteur d'un brevet spécialisé" ou le "détenteur d'un baccalauréat en enfance inadaptée" comme "l'enseignant spécialisé en enfance inadaptée". Ainsi,

> "[...] Personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation: enseignant régulier (titulaire et spécialiste), enseignant spécialisé en enfance inadaptée, *orthopédagogue*, psycho-éducateur, éducateur spécialisé [...]. (MEQ, 1976, p. 245).

Plus loin, dans le même rapport, on pourra lire:

> "[...] Personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation: enseignant régulier (titulaire et spécialiste); enseignant spécialisé en enfance inadaptée (*orthopédagogue* ou détenteur d'un brevet spécialisé, ou détenteur d'un baccalauréat en enfance inadaptée...); psycho-éducateur, éducateur spécialisé [...]. (MEQ, 1976, p. 277).

Enfin, Copex écrira, dans ses "clauses normatives" (Annexe 3.19):

> "[...] 2.1.1 personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation: enseignant régulier (titulaire et spécialiste) enseignant spécialisé en enfance inadaptée, psycho-éducateur, éducateur spécialisé; [...] (MEQ, 1976, p. 327).

Il semble donc que dans ses recommandations, le Comité provincial de l'enfance inadaptée omette l'orthopédagogue, laissant ainsi sous-entendre que ce terme

disparaît au profit du terme plus "général" d'"enseignant spécialisé en enfance inadaptée".

Nous pourrions ainsi illustrer cette ambiguïté par les trois(3) figures suivantes:

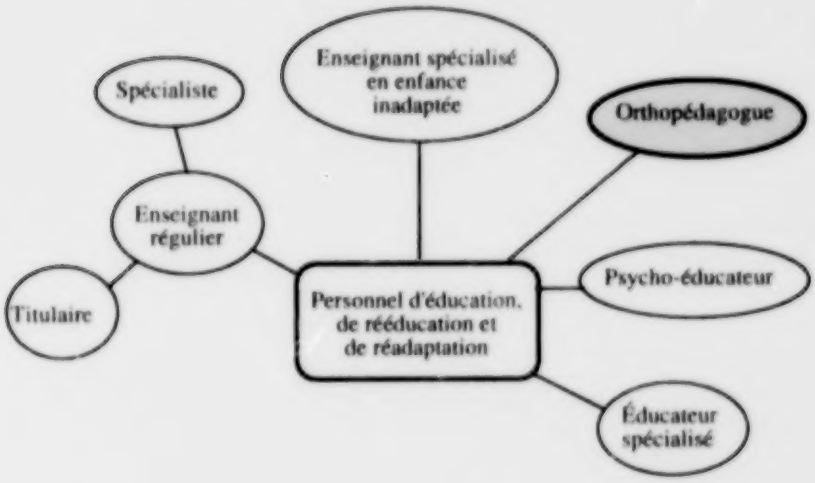

Figure 7:

L'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste-I

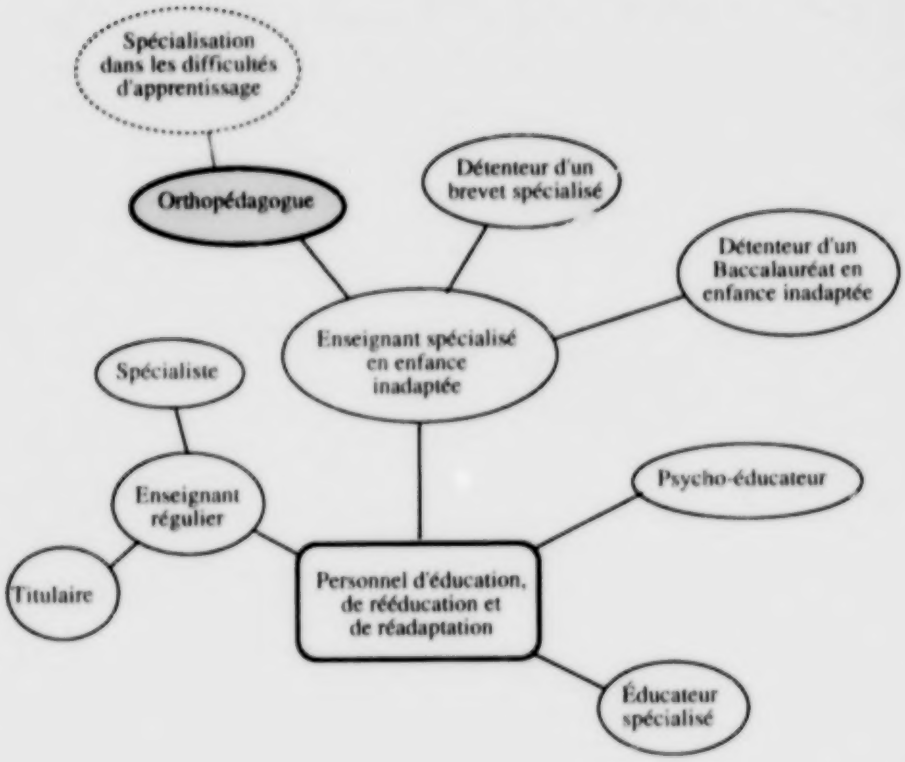

Figure 8:

L'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste-2

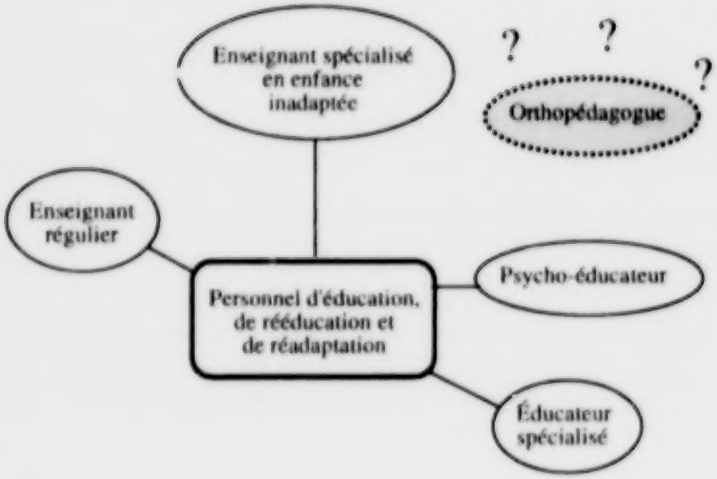

Figure 9:

L'orthopédagogue dans un modèle pédagogique humaniste-3

Notons enfin que, lors de l'adoption du rapport par les membres du Comité, Monsieur Clément Thibert "inventeur" de la formule du dénombrement flottant, exprimait son dissentiment: l'"instituteur spécialisé en enfance inadaptée" n'est pas nécessairement "apte par sa qualification ou son expérience à assurer la rééducation" (MEQ, 1976, p. 332); afin d'assurer une qualité optimale dans la prestation des services aux enfants en difficulté, on doit insister sur "la nécessité d'une concentration en rééducation" en ce qui concerne la formation de l'instituteur spécialisé "auquel on confie des fonctions de rééducation" (MEQ, 1976, p. 339).

Est-ce à dire que l'orthopédagogue serait cet enseignant spécialisé en rééducation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage apte, de par sa formation et son expérience de "l'enseignement spécial" à assister le jeune dans ses apprentissages, certes, mais également à servir de ressource auprès des enseignants, de l'école et des parents?

> L'enfant en difficulté a besoin de spécialistes de la rééducation et de la réadaptation. Le personnel éducatif requis est appelé à poser une variété d'actes qui sont très spécialisés, spécialisés ou non spécialisés. Certains s'adressent directement à l'enfant, d'autres à l'enseignant, à l'école ou à la famille [...] (MEQ, 1976, p. 246).

1.3 L'opérationnalisation de la politique de l'adaptation scolaire.

À travers l'analyse de la documentation québécoise "officielle" traitant de la Politique de l'adaptation scolaire et de ses implications, nous avons tenté de tracer le profil de l'orthopédagogue, d'une part dans le modèle psychomédical qui prévalait dans notre système d'éducation des années '70 et, d'autre part, dans le modèle pédagogique humaniste prôné par le mouvement de l'intégration (1976). Cette étude met en évidence toute l'ambiguïté, la confusion qui entoure ce "spécialiste" dans son titre, sa terminologie, son champ d'activités. Il serait pertinent alors de pousser plus avant et d'explorer les écrits concernant l'opérationnalisation de cette politique.

C'est à travers des documents émanant principalement du MEQ (Service de la recherche et Service du développement pédagogique) et des commissions scolaires (Politique d'intégration et Bilan de l'organisation des services offerts à l'enfance en difficulté) que nous avons pu, d'une part mettre en évidence la diversité des services accessibles aux différents groupes en difficulté et, d'autre part, effectuer l'inventaire des ressources humaines allouées à la prestation de ces services. Nous espérions pouvoir ainsi parvenir à relever les multiples fonctions rattachées au travail de l'orthopédagogue et, à travers ces différentes modalités de services, définir de façon plus précise le rôle qu'il est appelé à jouer dans l'éducation et la rééducation des enfants en difficulté.

1.3 L'opérationnalisation de la politique de l'adaptation scolaire

1.3.1 Présentation schématisée:

Tableau IV

Synthèse de chacune des catégories (par thème) à partir de l'étude des documents qui portent sur l'opérationnalisation de la Politique de l'adaptation scolaire

Éducation de l'enfance en difficulté

❑ Les objectifs de la Politique en adaptation scolaire sont trop larges et non traduits en objectifs opérationnels. Il en découle une *incertitude* face aux modèles de services à élaborer et face aux ressources requises pour leurs mises en application.(T.A. + T.E.: MEQ, 1987, p. 96)

❑ Les orientations préconisées par le MEQ ne sont pas adoptées de façon identique par toutes les commissions scolaires qui ont la responsabilité de:

- se définir une politique de services;

- décider la *nature* des services qu'elles offrent; *à qui* elles les offrent et comment elles les dispensent. (T.A. + T.E.: MEQ, 1990, p. 59; F.C.S.Q., 1990, p. 51)

❑ Une enquête menée par le Ministère en 1987, démontre que:

- Près de 75% des Commissions scolaires (qui ont répondu) disposent d'une politique en adaptation scolaire.

- Les services offerts aux clientèles en difficulté *sont intégrés* et développés en fonction des caractéristiques des clientèles auxquelles ils sont destinés.

- Ces politiques sont plus souvent élaborées en fonction de considérations *administratives et budgétaires* que pédagogiques. (T.E.: MEQ, 1987b, p. 140)

❑ On retardera ou refusera l'intégration de certains groupes d'élèves à cause du *manque de préparation* du secteur régulier. (T.E.: MEQ, 1987b, p. 138)

Services éducatifs particuliers-I

- Le MEQ propose aux commissions scolaires ("projets-pilotes") une planification basée sur l'expérimentation de *modèles d'intégration* à développer.(T.E.: MEQ, 1987a, p. 96)

- Les commissions scolaires tentent de remédier au *manque de formation* spécifique de leurs personnels réguliers appelés à intégrer des EHDAA; elles mettent sur pied des *services de soutien pédagogique et technique*. (T.E.: MEQ, 1987b, p. 140)

  Ce soutien pédagogique et technique s'effectue selon 2 formules distinctes:

  - aide directe à *l'élève* par des enseignants ressources ou des professionnels non-enseignants (psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux);

  - aide plus spécifique à l'*enseignant* lui-même sous forme de consultations ou d'ateliers, etc. (T.P.: MEQ, 1987a, pp. 48 et 56)

- Pour les élèves *handicapés sensoriels*: auditifs et visuels, le service le plus souvent offert par les commissions scolaires, et parmi les plus souvent utilisés, est la *classe régulière avec soutien pédagogique particulier*:

  - l'enseignant-ressource (orthopédagogue ou enseignant spécialisé en adaptation scolaire) travaille sur des difficultés d'apprentissage (en français principalement) sous la formule du dénombrement flottant ou de l'itinérance.

  - le professionnel non-enseignant (psychologue, orthopédagogue...) peut assurer un soutien professionnel par la consultation auprès des enseignants réguliers.

  NOTE: ce soutien pédagogique particulier est moins souvent assuré par un P.N.E. (T.P.,T.E.: MEQ, 1987b, pp. 31, 34, 47, 49 ;M.E.Q et M.A.S., 1984, p. 12 (annexe 1 et ...)).

Services éducatifs particuliers-2

- Au 30 septembre 1985, 55,1% des élèves *handicapés physiques* étaient *intégrés en classe régulière* (les autres étaient scolarisés en classe spéciale).

  - le soutien technique et professionnel (consultation/ateliers) est surtout assuré par des professionnels non-enseignants psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux) ou par des techniciens semi-professionnels (T.E.S)

  - le soutien pédagogique particulier (support à l'intégration par le dénombrement flottant) est d'abord dispensé par l'enseignant-ressource suivi du technicien semi-professionnel. (T.E.: MEQ, 1987b, pp. 56, 57.)

- Pour la clientèle des *mésadaptés socio-affectifs*, le service qui arrive au 2e rang pour son accessibilité et son utilisation (après le dépistage et l'identification précoce) est le *soutien pédagogique particulier*:

  - pour 60,9% des commissions scolaires qui rendent ce service accessible, ce dernier est assuré par des professionnels non-enseignants (psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux);

  - dans une petite proportion (13%), ce sont des enseignants-ressources (enseignants itinérants ou en dénombrement flottant) qui assurent ce service. (T.E. + T.P.: MEQ 1987b, pp. 68, 72, 74.)

- Pour les *élèves en difficulté d'apprentissage*, le service de *soutien pédagogique particulier* est le service qui est le plus souvent utilisé (87,8%), mais qui a également connu une détérioration

  - dans un peu plus de la moitié du temps (52,3%), ce service est dispensé par un professionnel non-enseignant (psychologue, orthopédagogue ou travailleur social) qui est le plus souvent "accessible";

  - et dans les autres cas, ce service sera sous la responsabilité des conseillers pédagogiques, conseillers en adaptation scolaire ou enseignants-ressources (enseignants itinérants ou en dénombrement flottant ou en classe-ressource). (T.E + T.P.: MEQ, 1987b, pp. 84, 87, 91, 98).

NOTE: Lorsque l'on parle d'amélioration et de détérioration de ce service, on parle surtout du support à l'intégration assuré par les enseignants itinérants ou ceux oeuvrant selon la formule du dénombrement flottant. (T.E. + T.P.: MEQ, 1987b, pp. 85, 95.)

Services éducatifs particuliers-3

❑ Pour la clientèle en *déficience mentale légère*, les services les plus souvent utilisés sont:

- le service d'*enseignement adapté* (scolarisation en classe spéciale) même si on le place au 11e rang pour son accessibilité (les services de soutien psychologique et social étant plus accessibles);

- le service de *soutien pédagogique particulier* assuré par des professionnels non-enseignants (psychologues et travailleurs sociaux) et par des enseignants spécialisés de soutien (enseignants itinérants et en dénombrement flottant). (T.E. + T.P.: MEQ, 1987b, pp. 102, 105, 111)

❑ Pour la clientèle en *déficience mentale moyenne et profonde*, les services les plus souvent utilisés sont:

- la *classe spéciale* avec enseignement adapté;

- la *classe régulière* avec soutien assuré, dans la majorité des cas par des techniciens semi-professionnels puis par des professionnels non-enseignants (psychologues, orthopédagogues et travailleurs sociaux) enfin, par des enseignants-ressources qui travaillent en dénombrement flottant ou comme enseignants itinérants. (T.E. + T.P.: MEQ, 1987b, p. 122)

Dénombrement flottant

❑ Une enquête menée en 1982, auprès d'une commission scolaire (ordre primaire) démontre que:

- les modes de fonctionnement dans lesquels les *orthopédagogues* (personnes-ressources) aiment le plus travailler, sont la classe-atelier et le dénombrement flottant en sous-groupes (hors classe);

- les modes de fonctionnement dans lesquels les *enseignants* des classes régulières aiment le plus voir l'orthopédagogue travailler sont:
  1.- le dénombrement flottant en sous-groupes (hors classe);
  2.- le dénombrement flottant à l'individuel;
  3.- le dénombrement flottant en sous-groupes (en classe);

- les modes de fonctionnement convenant le plus aux *enfants en difficulté* (selon les orthopédagogues) sont: 1.- le dénombrement flottant en sous-groupes (hors-classe); 2.- le travail en sous-groupes (en classe).(T.E. + T.P.: C.S.L.G., 1982).

Classe spéciale

- Au primaire, la *classe-ressource* favorise l'intégration complète des élèves en troubles graves d'apprentissage (2e cycle du primaire) à la classe régulière et aide à l'encadrement de ces derniers auprès des enseignants. (T.A.: MEQ, 1982a, p. 9)

- Au secondaire, la *classe d'appoint* existe comme service de soutien pédagogique pour les élèves en difficultés temporaires d'apprentissage (premier et deuxième secondaire).Il s'agit d'une classe spéciale ayant accès aux services d'une ou de plusieurs catégories de professionnels non-enseignants: conseiller en orientation, psychologue, orthopédagogue, travailleur social.(T.P.+T.E.: MEQ, 1980c, p. 9.).

Personnel enseignant

- Les enseignants des classes régulières ne disposent d'*aucune formation spécifique* les habilitant à intervenir auprès des EHDAA (T.E.: MEQ, 1987b, p. 138)

- De façon générale, les enseignants des classes spéciales pour mésadaptés socio-affectifs, troubles ou difficultés d'apprentissage, et déficience mentale légère détiennent une *formation universitaire spécifique* les habilitant à oeuvrer auprès de ces clientèles.

- Les enseignants qui ont la responsabilité des classes pour handicapés sensoriels (auditifs et visuels), physique et mentaux (moyens et profonds) ont une formation en adaptation scolaire ou en orthopédagogie qui s'avère *trop théorique* et peu spécifique à ces types de clientèle). (T.E.: MEQ, 1987b, p. 35; MEQ + M.A.S., 1984, p. 12 (annexe 1)).

- Face aux élèves en difficulté (difficulté d'apprentissage et mésadaptation socio-affective) dont les services ont été "réduits", on dénote que, les enseignants des classes spéciales, les orthopédagogues et les enseignants itinérants ou en dénombrement flottant, représentent les ressources humaines les plus sensibles aux *variations* (quant au nombre). (T.E.: MEQ, 1987b, p. 88).

Personnel non-enseignant

- Quel que soit le type de clientèle d'élèves en difficulté (difficulté d'apprentissage, mésadaptation ou déficience légère et moyenne), il semble que, très souvent, le service de *soutien pédagogique particulier* soit assuré par des professionnels non-enseignants: psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux. (T.E.+ T.P.: MEQ, 1987b, pp. 74, 98, 106)

1.3.2 Synthèse et discussion des informations recueillies: profil de l'orthopédagogue dans l'opérationnalisation de la Politique de l'adaptation scolaire.

◆ Le monde scolaire assiste, depuis les deux dernières décennies, à une augmentation considérable du nombre d'élèves en difficulté, tout en étant témoin d'une diminution de sa clientèle régulière. Par ailleurs, même si les orientations du MEQ ne sont pas opérationnalisées de façon identique par les commissions scolaires, nous pouvons constater qu'en général, les services offerts à l'enfance en difficulté sont intégrés et se veulent adaptés aux besoins des enfants qu'elles desservent. Toutefois, il nous faut avouer que ces politiques d'intégration sont trop souvent élaborées, non pas toujours en fonction de l'atteinte d'objectifs pédagogiques, mais en fonction d'intérêts administratifs et budgétaires.

Ainsi, si les services se sont améliorés pour les élèves handicapés par une déficience physique, visuelle, auditive ou mentale (moyenne ou profonde), ils se sont détériorés en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves mésadaptés socio-affectifs: on assiste à une réduction des services de soutien pédagogique, de support à l'intégration et d'enseignement adapté pour cette clientèle qui constitue, numériquement parlant, la clientèle la plus importante du secteur de l'enfance en difficulté.

◆ Selon les diverses modalités de services qui leur sont offerts, les élèves dits "en difficulté" se retrouvent, soit intégrés à la classe régulière soit regroupés en classe spéciale. Quel est donc le soutien dont bénéficient les enseignants qui oeuvrent

auprès de la clientèle appelée "enfance handicapée et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" (EHDAA)?

Si nous considérons la clientèle des élèves handicapés auditifs, visuels et physiques, nous pouvons constater (comme il a été dit précédemment) une amélioration des services qui leur sont offerts. En effet, il semble que parmi l'ensemble des commissions scolaires interrogées (enquête du MEQ en 1987 et étude du Bilan des services offerts dans la région de l'Outaouais ainsi que des politiques locales des quatre (4) commissions scolaires de cette région), ces élèves se retrouvent, au primaire et au secondaire, en classe régulière ou en classe d'aide avec service de soutien pédagogique particulier assuré principalement par des "enseignants-ressources" qui oeuvrent selon diverses formules: récupération, dénombrement flottant, classe-ressource (surtout au secondaire), services itinérants (niveau régional). Ces ressources proviennent "presqu'exclusivement du milieu de l'éducation" (MEQ, 1987b, p. 34); par contre, ce service de soutien peut également être dispensé par des professionnels non enseignants (psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux) qui proviennent, soit des services parapédagogiques de l'éducation soit du M.S.S.S. (MEQ, 1987b, p. 34) ou par des techniciens semi-professionnels dans le cas des élèves handicapés physiques (MEQ, 1987b, p. 56-57).

- Étant donné le manque de formation spécifique des enseignants du régulier et des enseignants responsables des classes d'aide (classes spéciales) qui reçoivent ces clientèles (MEQ, 1987b, p. 26), nous pouvons déduire que cette amélioration des

services ("support à l'intégration") est due en grande partie à la formation des enseignants-ressources qui les dispensent (formation acquise par spécialisation spécifique et par expérience), mais surtout à l'encadrement et au soutien donnés par ces ressources affectées à la rééducation et à la consolidation des apprentissages scolaires (français, principalement) et à leur accessibilité (augmentation des ressources financières) (MEQ, 1987b, pp. 22, 39, 41).

En effet, on semble apprécier la "présence" de ces enseignants-ressources, tant pour l'aide directe qu'ils donnent à l'élève (clarification de ses difficultés) que pour le soutien professionnel qu'ils assurent à l'enseignant (rôle de conseiller sur les besoins spécifiques relatifs au handicap en terme d'élaboration de programmes spécifiques et adaptés ou de production de matériel spécialisé). Il est toutefois important de souligner que "dans bien des cas, le soutien à l'enseignant ne serait en fait qu'une retombée indirecte d'un service spécifique destiné à l'élève en difficulté lui-même" (MEQ, 1987a, p. 49).

- Cette étude nous fait également constater que la croissance de la clientèle EHDAA est principalement attribuable à l'augmentation considérable du nombre d'élèves présentant soit des difficultés ou troubles d'apprentissage (dont la clientèle en déficience mentale légère) soit des troubles de comportement (MEQ, 1987a, p. 36). Lorsque cette clientèle se retrouve en classe spéciale, il apparaît que les services assurés soient adéquats puisque la formation des enseignants s'avère, en général, être spécifique pour ce type d'élèves (MEQ, 1987b, p. 138) Par contre, lorsque les élèves en difficulté légère d'apprentissage (y compris ceux atteints de déficience

mentale légère) ou les élèves mésadaptés socio-affectifs sont intégrés à la classe régulière, on se souviendra que l'on pouvait dénoter une réduction de services (MEQ, 1987b, p. 138; MEQ, 1990a, p. 14). Peut-on conclure que l'on aurait intégré ces enfants sans apporter le soutien nécessaire, ni à l'enfant ni à l'enseignant qui le reçoit?

De plus, nous savons que le service qui est le plus souvent utilisé, le soutien pédagogique particulier, est celui qui a connu une détérioration (MEQ, 1987b, p. 138; Direction régionale de l'Outaouais, 1988, pp. 142, 191, 200). Il est également intéressant de constater que, lorsque ce service est rendu accessible, il est assuré par des professionnels non-enseignants (psychologues, orthopédagogues et travailleurs sociaux), dans 60,9% des cas pour la clientèle d'élèves mésadaptés socio-affectifs et dans 52,3% des cas, pour les élèves en difficulté d'apprentissage (MEQ, 1987b, pp. 68, 72, 74, 98)[1]. Ainsi, les services de support à l'intégration (itinérance et dénombrement flottant) et de l'enseignement adapté (classe-ressource et classe spéciale) ont été réduits par manque de structuration et par diminution des ressources humaines et financières (Direction régionale de l'Outaouais, 1988, p. 201; MEQ, 1987b, p. 80).

Serait-il erroné de croire alors que l'encadrement assuré par la classe-ressource et le dénombrement flottant est de moins en moins souvent offert dans les écoles pour les élèves en difficulté d'apprentissage et mésadaptés socio-affectifs, et que

[1] Notons que pour ces clientèles, les professionnels non enseignants rendus les plus "accessibles" par l'ensemble des commissions scolaires, sont les psychologues et les travailleurs sociaux (M.E.Q., 1987b, pp. 78, 98).

l'on aurait affecté ces mêmes ressources enseignantes à d'autres types de clientèles? Est-ce à dire que l'enseignant spécialisé en rééducation des troubles d'adaptation et d'apprentissage (l'orthopédagogue) serait dorénavant affecté auprès de clientèles pour lesquelles il n'aurait pas nécessairement reçu de formation spécifique? Ou encore, est-ce à dire qu'il assurerait, en tant que titulaire, la responsabilité des classes spéciales réservées à ces clientèles (principalement de l'ordre secondaire) ou des classes régulières dans lesquelles seraient intégrés ces élèves?

Dans l'étude de l'opérationnalisation de la Politique de l'adaptation scolaire, avons-nous réussi à mieux cerner qui est "l'orthopédagogue" et quel est son rôle? En analysant les services offerts à l'enfance en difficulté et plus spécifiquement le service de soutien pédagogique particulier, nous pouvons dégager deux grandes tendances: le soutien professionnel (consultation et formation en ateliers) et le support à l'intégration (dénombrement flottant et itinérance).

- Lorsque ces services sont dispensés par des ressources humaines relevant des services parapédagogiques du MEQ ou relevant du M.S.S.S., les personnes-ressources possèdent le statut de professionnel non-enseignant et le rééducateur s'appellera alors *orthopédagogue* (F.C.S.C.Q., 1990, pp. 56-57). Qualifié légalement (diplôme universitaire terminal de premier cycle en enseignement à l'enfance inadaptée ou en orthopédagogie), ce professionnel assurera le service de consultation auprès de l'enseignant et des parents et celui du support à l'intégration: aide directe à l'enfant par la formule du dénombrement flottant ou celle de l'itinérance.

- Lorsque ces mêmes services sont dispensés par des ressources humaines relevant des services pédagogiques du MEQ, ces personnes-ressources possèdent alors le statut d'enseignant et le rééducateur s'appellera alors *enseignant spécialisé en adaptation scolaire* ou *instituteur spécialisé en rééducation* ou *enseignant ressource* (F.C.S.C.Q., 1990, pp. 56-57). Également qualifié par un diplôme universitaire terminal de premier cycle en enseignement à l'enfance inadaptée ou en orthopédagogie, ce "spécialiste" travaillera selon les modalités du dénombrement flottant ou de l'itinérance mais, possédant un brevet d'enseignement, il sera également appelé à devenir titulaire d'une classe-ressource ou d'une classe d'aide (classe spéciale), ce qui le différencie du professionnel non-enseignant.

Toutefois, les milieux universitaire, scolaire et social continuent à désigner, sous le titre d'*orthopédagogue*, ceux et celles qui, d'une part détiennent un diplôme en orthopédagogie et ceux et celles qui, d'autre part, dispensent des services orthopédagogiques. Ceci maintient la confusion, d'autant plus qu'administrativement parlant, on semble identifier davantage les services d'orthopédagogie à la formule du dénombrement flottant ou de la classe-ressource (niveaux II, III, IV du Système en cascade) (Direction régionale de l'Outaouais, 1988, pp. 41, 200) et également, différencier les "enseignants en classe spéciale" des "enseignants-ressources (orthopédagogues)" (C.M.E.C., 1989, Province de Québec, Personnel œuvrant en adaptation scolaire, 1987-1988).

Nous pouvons ainsi illustrer le statut et le rôle de l'"orthopédagogue" (rééducateur) après l'analyse des services offerts aux clientèles handicapées et en difficulté et l'évaluation du soutien dont bénéficient les enseignants qui œuvrent auprès de ces clientèles intégrées à l'école et à la classe régulière:

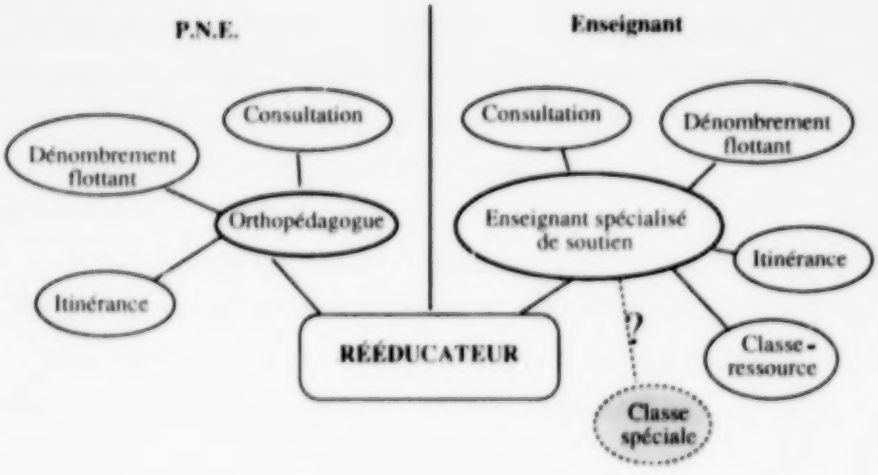

Figure 10

L'orthopédagogue dans l'opérationnalisation
de la Politique de l'adaptation scolaire

2. Interprétation des résultats: le rôle émergent de l'orthopédagogue.

En effectuant l'analyse des écrits qui traitent, d'une part de la Politique de l'adaptation scolaire et de ses principales implications et, d'autre part, de l'opérationnalisation de cette même Politique dans les divers services accessibles aux clientèles en difficulté, nous avons tenté de tracer un portrait des différentes ressources humaines qui participent à la prestation de ces services. Cette étude nous a permis de constater que, étant donné le peu de précision quant aux objectifs du ministère face à la traduction de sa Politique en responsabilités et actions concrètes, il s'ensuit à la fois une diversité dans les modèles de services et surtout une disparité dans les rôles et fonctions des ressources spécialisées qui y sont affectées.

Malgré cette incertitude face aux modèles de services à élaborer pour permettre l'intégration des enfants en difficulté, malgré ces "hésitations" face aux ressources humaines requises pour la mise en application de ces services, avons-nous réussi à faire émerger le rôle de plus en plus questionné de l'orthopédagogue?

Nous avons vu que l'application de la Politique de l'adaptation scolaire visait à enrayer le "parallélisme traditionnel des services d'enseignement régulier et d'enseignement spécial" (MEQ, 1976, p. 597) en proposant un modèle de services intégrés: le Système en cascade. Inévitablement, le monde scolaire assistait alors à un réaménagement de ses ressources, à une distribution différente des tâches. Cette "politique de l'intégration", en favorisant le maintien de l'élève dans la classe régulière ou en visant son retour vers cette dernière, donnait à l'enseignant régulier la

part, redéfinir la mission de la classe régulière et, d'autre part, modifier le rôle et les fonctions des ressources spécialisées qui, alors, assureraient des services de soutien à l'enseignement. C'est donc dans ce nouveau contexte de "service-ressource" que nous pouvons situer cet "enseignant spécialisé en rééducation". C'est donc dire que nous ne pouvons parler d'intervention orthopédagogique sans faire référence à l'intervention pédagogique proprement dite:

> [...] la pédagogie et l'orthopédagogie se découvrent des ressources et des objectifs communs ... À plusieurs égards elles sont une seule et même science [...], dans certaines interventions, l'orthopédagogie rejoint l'ensemble des objectifs habituels de la pédagogie et utilise des moyens dérivés directement de ceux en usage dans les classes régulières (MEQ, 1976, p. 265).

Il existe donc un lien concret, réel et positif entre ce que poursuit la pédagogie et ce que veut accomplir l'orthopédagogie. C'est pourquoi le rôle de l'orthopédagogue dans le monde scolaire, se situe désormais en complémentarité avec celui de l'enseignant titulaire. Qu'il soit appelé à travailler sous la modalité du dénombrement flottant, celle de la classe-ressource, du service d'itinérance ou comme titulaire de classe spéciale, ce spécialiste de la rééducation sera avant tout un *"enseignant"* parce que "soumis à toutes les tâches inhérentes à la fonction d'enseignement "(Explication des fonctions et responsabilités propres à l'instituteur spécialisé en rééducation" (8-1.03 décret 3811-72)). On parlera alors de "co-responsabilité" et on interviendra de plus en plus dans la classe directement, auprès de l'enfant (classe régulière et classe spéciale). Si le contexte ne permet pas (et l'analyse de l'organisation des services démontre que cette situation "idéale" est loin d'être partout réalisée), l'enseignant-ressource sera alors le rééducateur dont les activités "spéciales" seront étroitement

intégrées aux activités courantes de la classe de façon à ce que son service en soit un de "support à l'intégration" plutôt qu'un service d'appoint plus ou moins parallèle.

Le nouveau paradigme de l'intégration, fondé sur l'individualisation de l'enseignement et la normalisation des services a nécessité, de l'orthopédagogue, qu'il s'adapte à de nouveaux rôles. Adaptation à de nouveaux rôles ... ambiguïté des rôles. En effet, avant la mise en opération de la Politique de services intégrés, ce spécialiste de la rééducation se trouvait sécurisé dans un statut de professionnel non-enseignant qui le mettait en relation directe et constante avec un nombre réduit de "patients" étiquetés en fonction de la déviation " troubles légers d'apprentissage". Le milieu scolaire actuel, prônant un modèle non plus médical et marginalisant, mais humaniste et normalisant, en fait un *enseignant spécialisé et* l'oblige à des modes d'intervention différents en ce qui concerne l'élaboration et l'exécution de ses nouvelles tâches. Ainsi, ce dernier est maintenant à la fois un "enseignant" au même titre que ses collègues et à la fois un "professionnel" de la rééducation. C'est pourquoi son rôle s'élargit non pas seulement en fonction de la clientèle touchée directement ou indirectement (clientèle maintenant constituée des élèves handicapés et de ceux dont les difficultés sont "aiguës" ou "très légères"), mais également en fonction des enseignants et des parents. D'une tâche de l'orthopédagogue que l'on voulait spécialisée uniquement en vue d'une approche curative de rééducation individuelle, nous passons à celle d'un spécialiste qui doit rééduquer également dans des situations d'enseignement collectif et qui doit devenir conseiller et collaborateur auprès de ses collègues afin, non seulement de leur apporter le support nécessaire sur le plan technique (élaboration de programme adapté, exploitation de matériel spécialisé, etc), mais également afin de développer chez eux les

habiletés nécessaires pour permettre l'intégration des enfants en difficulté. La mission de l'orthopédagogue est d'aider l'enfant en difficulté... La mission de l'orthopédagogue est également d'aider tout intervenant à pouvoir aider cet enfant ...

> V. L'instituteur spécialisé doit réserver le cinquième de sa tâche hebdomadaire pour établir avec les différents instituteurs, titulaires des élèves soumis à la rééducation, une communication consultative au sein même de la classe du titulaire du ou des élèves concernés et pendant les activités d'apprentissage courantes [...].
>
> VII. L'instituteur spécialisé doit établir et maintenir les liaisons nécessaires à son travail de rééducation avec les professionnels non-enseignants: conseiller pédagogique, conseiller en enfance inadaptée, psychologue, conseiller d'orientation, etc..." (Explication des fonctions et responsabilités propres à l'instituteur spécialisé en rééducation 8-1.03 décret 3811-72).

En retour, ce rôle élargi de l'orthopédagogue exigera de lui qu'il soit capable, non seulement d'organiser et de superviser l'enseignement (préciser les objectifs d'apprentissage, évaluer les apprentissages, élaborer des programmes adaptés, sélectionner des instruments de mesure, prescrire des activités d'intervention) mais également d'animer l'équipe d'enseignants et de travailler avec les ressources professionnels de l'école et les parents.

Mais, même si cet enseignant spécialisé est qualifié légalement et formé en fonction d'une intervention psychopédagogique et rééducative auprès des élèves en difficulté (même si cette formation n'est pas uniforme), on peut se demander si, dans la réalité du monde scolaire, la direction de l'école et l'équipe enseignante ont une perception claire du rôle de cet "enseignant-professionnel" ou de ce "professionnel-enseignant". Les enseignants spécialisés en adaptation scolaire ou les orthopédagogues

reçoivent-ils la formation qui les rend convaincus que leurs services sont indispensables pour assurer à tout enfant une éducation de qualité?

À travers ces différentes modalités de services, une vérité apparaît incontestable: l'orthopédagogue est appelé et sera toujours appelé à travailler, à "servir" pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté Et, au-delà de toutes compétences professionnelles, ce spécialiste se doit d'être avant tout le "spécialiste du contact" qui assure dans la relation continue, l'identification des besoins, la discrétion et le support constant nécessaires à l'actualisation de l'approche rééducative. L'orthopédagogue n'est-il pas celui qui se préoccupe de la qualité du contact que, d'une part l'enseignant doit établir avec l'enfant en difficulté, et que, d'autre part, l'enfant doit établir avec lui-même et son milieu?

CONCLUSION

On se souviendra que cette présente recherche visait l'élaboration d'une définition opérationnelle de l'orthopédagogue En effet, devant l'ambiguïté terminologique entourant ce nom, il y avait lieu de clarifier ce concept, d'une part à travers les écrits qui nous permettraient de dégager les divers modèles de pratiques reliés à l'évolution des courants pédagogiques, d'autre part, dans les documents qui, opérationnalisant ces philosophies éducatives, nous conduisaient à mieux préciser son rôle en regard des activités concrètes reliées à la tâche quotidienne de ce rééducateur.

Par la méthodologie de l'analyse de contenu, nous avons donc choisi de faire un examen approfondi du sens québécois que le terme "orthopédagogue" véhicule afin de mieux percevoir toute l'extension du domaine que cette notion recouvre. Terminant cette étude, nous pouvons maintenant affirmer qu'il y a confusion: d'une part, l'orthopédagogue *est* cet "enseignant spécialisé en adaptation scolaire" (même formation universitaire et mêmes qualifications requises), d'autre part, l'orthopédagogue *n'est pas* "l'enseignant spécialisé en adaptation scolaire".

Dans le milieu scolaire, l'orthopédagogue porte le titre d'"orthopédagogue" s'il est engagé dans le cadre des services personnels aux élèves (ordre élémentaire) ou des services aux étudiants (ordre secondaire); deux services parapédagogiques qui relèvent

du MEQ. Il sera alors "professionnel non-enseignant" et exercera "principalement une fonction de dépistage, d'identification, d'évaluation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage" (Corps des orthopédagogues [...] La politique administrative et salariale, 27-03, Québec, 16 oct. 1973). Il s'appellera "enseignant spécialisé en adaptation scolaire" ou "instituteur spécialisé en rééducation", s'il est engagé dans le cadre des services pédagogiques. Il sera alors "soumis à toutes les tâches inhérentes à la fonction d'enseignement" tout en posant des actes pédagogiques spécialisés, "c'est-à-dire adaptés à la difficulté ou aux difficultés d'apprentissage des élèves" (8-1.03, décret 3811-72).

Ce terme d'orthopédagogue recouvre une multiplicité de modèles et de pratiques qui maintiennent la confusion: cet "enseignant-professionnel" oeuvre dans un territoire pédagogique qui avoisine de très près la ligne de démarcation qui le sépare du champ des professionnels non-enseignants. Répétons-le, l'orthopédagogue est à la fois un enseignant et un professionnel, même si le ministère de l'Éducation et la Centrale syndicale des enseignants lui reconnaissent uniquement et lui imposent un statut d'enseignant. C'est là toute la problématique: l'orthopédagogue ne peut être ni uniquement "enseignant" (puisqu'il possède une spécialisation en adaptation scolaire et en rééducation) ni uniquement "professionnel" (puisqu'il détient un brevet d'enseignement et pose des actes pédagogiques). Et si, pour relever cette ambiguïté terminologique et opérationnelle, nous en arrivions à parler, dans le monde scolaire, non plus de "l'orthopédagogue", mais de "*l'enseignant spécialisé affecté à la formule* du dénombrement flottant", "l'*enseignant spécialisé affecté à la formule* de la classe-ressource, ou du service d'itinérance, ou à celle de la classe d'aide? Et ce même

enseignant spécialisé ne deviendrait, pour l'école, "l'enseignant-ressource" qu'après l'obtention d'une formation universitaire de 2e cycle en éducation et une expérience pertinente dans l'enseignement.

> Quant aux difficultés majeures, elles exigeront toujours une spécialisation appropriée, réservée aux enseignants qui possèdent déjà une formation de base et une expérience valable de l'enseignement régulier, et un diplôme universitaire de 1er cycle(MEQ, 1976, p. 269).

Ne nous retrouvons-nous pas devant la confirmation de ce qui était énoncé dans la problématique initiale: d'une part, les définitions sont très spécifiques et limitatives et ne correspondent pas à la réalité actuelle, d'autre part, elles sont imprécises et proposent des modalités de travail trop diversifiées pour que l'on puisse cerner, de façon rigoureuse, le rôle et les fonctions de celui que l'on appelle "enseignant spécialisé". En fait, nous n'avons retracé, à travers cette analyse de contenu, qu'une seule "définition" de l'orthopédagogue précisant la nature de son travail, ses attributions caractéristiques et les qualifications requises pour exercer cet emploi de professionnel. (cette définition se trouve dans le Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires et des commissions régionales pour catholiques et se trouve "reproduite" dans le rapport Copex, en annexe, p. 309).

De plus, cette recherche a mis en lumière de nombreuses absences, non seulement au niveau d'une politique précise de services spéciaux, mais surtout au niveau de la formation des ressources humaines appropriées et de l'allocation de ces mêmes ressources et des budgets requis pour la réalisation de l'intégration.En effet, n'avons-nous pas été tout d'abord témoins du manque de formation en "pédagogie

spéciale" des enseignants réguliers qui, recevant dans leur classe des élèves en difficulté, doivent pourtant être "apte(s) à la prévention, au dépistage et à la correction des difficultés mineurs d'adaptation et d'apprentissage" (MEQ, 1976, p. 269)? Comment croire alors qu'une collaboration, jugée essentielle, soit possible entre le pédagogue régulier et le pédagogue spécialisé "d'une façon particulière" (MEQ, 1976, p. 269)? N'y a-t-il pas lieu d'inciter l'administration scolaire à accorder une plus grande attention à la préparation de son personnel enseignant, et les universités à enrichir les contenus de programmes pour la formation des maîtres?

Face à la formation des enseignants spécialisés en adaptation scolaire, cette étude a fait ressortir, à la fois la nécessité d'uniformiser les contenus des programmes de formation universitaires de façon à ce qu'ils préparent le même type de spécialiste à partir d'une conception non équivoque de l'orthopédagogue, à la fois l'urgence d'axer cette formation, non seulement sur les difficultés d'apprentissage, la mésadaptation socio-affective et la déficience mentale, mais également sur la rééducation des enfants handicapés par une déficience sensorielle ou motrice:

> Dans l'implantation d'un programme nouveau et très spécifique, une université désignée devrait pouvoir recourir, pour une période courte mais intensive, aux meilleurs spécialistes du Québec, Canada et même à l'étranger, par voie de prêts de service avec les commissions scolaires, d'autres universités ou des ministères de l'Éducation... (MEQ, 1976, p. 270).

Il nous faut donc modifier la classe par la formation de ses intervenants réguliers et spécialisés, mais il nous faut également accroître les services de soutien pédagogique. Il s'agit donc, principalement, d'augmenter de façon substantielle les ressources financières et humaines qui assurent le soutien à l'intégration et garantissent

l'homogénéité dans l'aménagement des services. Pourquoi obliger trop souvent les commissions scolaires et les écoles à choisir, faute de ressources financières additionnelles, entre la mesure de pondération des élèves en difficulté intégrés et la mesure de soutien pédagogique à laquelle ces derniers ont droit? Pourquoi obliger les commissions scolaires et les écoles à diminuer les services d'orthopédagogie au deuxième cycle du primaire ainsi qu'au secondaire?

Nos observations sur le vécu des services offerts à la clientèle en difficulté, sur "ce qui se passe" dans la pratique de l'orthopédagogie, nous faisaient reconnaître qu'il y avait disparité dans le rôle et les fonctions que joue l'orthopédagogue. Par cette recherche, nous avons voulu tenter d'élucider cette ambiguïté. Sans prétendre avoir totalement réussi, nous pouvons, du moins, affirmer que la problématique de la confusion y a été bien exposée. Notre tentative de glaner, à travers les écrits, des données " significatives", parce que susceptibles de contenir les éléments de la réponse, nous a permis à mettre en évidence le fait que les informations trouvées et recueillies ne sont qu'un échantillon de tous les aspects et détails du problème. En effet, des recherches ultérieures d'exploration exhaustive des écrits sur le domaine de l'intervention orthopédagogique pourraient conduire, à travers l'analyse des tentatives élaborées dans les systèmes éducatifs de divers pays pour remédier à l'inadaptation, à dégager les grandes tendances "universelles" et à établir le parallèle avec la situation québécoise.

De plus, des études sur les besoins en orthopédagogie pourraient permettre de dégager le profil de l'orthopédagogue au primaire de celui de l'orthopédagogue au

secondaire. Il y aurait même lieu de nous demander s'il existe un profil différent, dans le milieu scolaire, pour l'enseignant spécialisé affecté à une classe d'aide et l'enseignant spécialisé affecté au "service de support à l'intégration" (itinérance et dénombrement flottant). Ou encore, s'il existe une conception différente pour ce qui est de l'orthopédagogue en milieu hospitalier ou en clinique privée, par exemple. Toutes ces recherches ne pourraient-elles pas nous mener finalement à l'élaboration d'un modèle de compétences en intervention rééducative; modèle qui soit à la fois rigoureux et réaliste?

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

BARDIN, Laurence (1980). L'analyse de contenu. 2e éd., Paris: Presses Universitaires de France, 233 pages.

BERELSON, Bernard (1984). Constant analysis in communication research. (réimp.), New York: Hafner Press, 220 pages.

BOUCHARD, Gilles (1985). Un enfant, un besoin, un service. Montréal, 69 pages.

GAUDREAU, Jean (1980). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés. Québec: Éditions Québec\Amérique, 280 pages.

GEARHEART, B.R. (1979). Organisation and administration of educational programs for exceptional children. Second edition, Charles C. Thomas. Publisher Springfield Illinois, 273 pages.

GÉLINAS, A., Lavallée, M. & Caglar, H. (1981). L'intégration au Québec: trois perspectives. Volume V, Éd. AQETA, 30 pages.

GOUPIL, Georgette (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Éd. Gaétan Morin, Québec, 346 pages.

GOUPIL, G., Boutin, G. (1983). L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Québec: Éditions Nouvelle Optigree, 124 pages.

LAVALLÉE, Marcel (1986). Les conditions d'intégration. 2e éd., Sillery: Presses de l'Université du Québec, 231 pages.

LECUYER, René (1987). "L'analyse de contenu: notion et étapes", *in* Les méthodes de la recherche qualitative, sous la direction de Jean-Pierre Deslauriers, Sillery: Presses de l'Université, pages 49-65.

LEGENDRE, Renald (1979). Une éducation ... à éduquer. Montréal: Franco-Québec (2e édition: Ville-Marie), Coll. Le Défi éducatif, 310 pages.

LÉPINE, Ginette (1977). Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Montréal: Les Éditions Coopératives Albert St-Martin, 386 pages.

MUCCHIELLI, Roger (1988), L'analyse de contenu des documents et des communications, 6e édi., Paris: Éditions ESF. Entreprise Moderne d'Édition et Librairies techniques, 133-., [5], 56 p., [1] p. de pl..

PAUL, J., Turnbull, A. & Cruickshank, N. (1977), Mainstreaming: A practical guide, Syracuse: Syracuse University Press, 147 pages.

UNESCO (1973), Situation actuelle et tendances de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale; quatre études: Suède et autres pays scandinaves. Union des républiques socialistes soviétiques. États-Unis d'Amérique, Uruguay, Paris, 347 pages.

VEIL, C., Beauchesne, G. & Veil-Barat, C. (1977), L'École folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire, Paris: Les Éditions E.S.F., 112 pages.

PÉRIODIQUES

COCHRANE, P., Westling, D. (1977), "The principal and mainstreaming: ten suggestions for success", *dans* Educational leadership, vol. 34, no. 7, pp. 506-510.

DENO, Evelyn (1970), "Special education as developmental capital", *dans* Exceptional children, vol. 37, no. 3, pp. 229-237.

GIROUX, Normand (1981), "L'intégration dix ans après: où en sommes-nous?" *dans* La Technologie du comportement, vol. 5, no. 1, pp. 1-5.

IDOL-MAESTAS, L., Lloyd, S. & Lilly, S. (1981), "A noncategorical approach to direct service and teacher education", *dans* Exceptional children, vol. 48, no. 3, pp. 213-220.

ITO, Richard (1980), "Long-term effects of resource room programs on learning disabled children's reading", dans Journal of learning disabilities, vol. 13, no. 6, pp. 36-40.

KAUFFMAN, M. (1975), "Mainstreaming: Toward an application of the construct" *dans* Exceptional children, vol. 7, no. 3, pp. 1-17.

LAPLANTE, G., Godin, A. (1983), "L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage", *dans* La technologie du comportement, vol. 7, pp. 103-122.

ROBINSON, E., Clich Brosh, M. (1980), "Communication skills training for resource teachers", *dans* Journal of learning disabilities, vol. 13, no. 3, pp. 55-58.

THIBERT, C. (1979), "L'éducation spéciale au Québec, hier et aujourd'hui", *dans* Journal of Education, vol. 14, no. 3, pp. 275-288.

DICTIONNAIRE ET LEXIQUE

HOTYAT, F. & Dèlépine-Messe, D. (1973), Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne, Belgique: Éditions Fernand Nathan et Labos, Presses de l'I.C.Q., 340 pages.

LAENG, Mauro (1974), Vocabulaire de pédagogie moderne, France: Éditions du Centurion, 252 pages.

LEGENDRE, Renald (1988), Dictionnaire actuel de l'éducation, Les Éditions Larousse, Paris-Montréal, 679 pages.

LEVASSEUR-OUIMET, F. & Tardif, C. (1983), Lexique des termes techniques de l'éducation et de la pédagogie (français-anglais), Edmonton: The University of Alberta, Faculté Saint-Jean, 229 pages.

MIALARET, Gaston (1981), Lexique\éducation, Paris: Presses Universitaires de France, 166 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990), Vocabulaire de l'éducation, Gouvernement du Québec, 2e éd., Québec: Les Publications du Québec, 229 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985), Terminologie de l'éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 108 pages.

NADEAU, M. & Lévesque, D. (1982), Lexique anglais-français de l'enfance en difficulté, Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 454 pages.

PAGE, T.-G & Thomas, J.B. with Marshall, A.R. (1980), International Dictionary of education, Cambridge: The M.I.T. Press, 381 pages.

RÉSEAU DES TRADUCTEURS EN ÉDUCATION, Recommandations terminologiques.

APPENDICE 1

Glossaire

Adaptation scolaire: "Appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux élèves qui présentent des besoins particuliers en raison de certaines caractéristiques"

(Les Publications du Québec, 1990, p. 30).

Agent de réadaptation, psycho-éducateur ou orthopédagogue: "Les emplois d'agent de réadaptation, de psycho-éducateur ou d'orthopédagogue, comportent plus spécifiquement le dépistage, l'identification et l'évaluation des troubles d'apprentissage scolaire ou des troubles de comportement socio-affectif et la réalisation ou (l'assistance aux enseignants dans la réalisation) de programmes de rééducation ou de réadaptation des élèves en difficulté par un traitement individuel ou collectif".

(MEQ, 15 mai 1987, p. 2)

Classe-ressource: "Classe spéciale destinée à des élèves qui, intégrés la majorité du temps à la classe ordinaire, sont regroupés pour participer à des activités de rattrapage ou d'enrichissement dans une ou plusieurs matières".

(Les Publications du Québec, 1990, p. 65).

Classe spéciale: "Classe destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins particuliers".

(Les Publications du Québec, 1990, p. 66).

Corps d'emplois: "Un corps d'emplois est une unité de rangement du système de classification dans laquelle peut être classé un ensemble d'emplois possédant des caractéristiques communes quant à la nature du travail et quant aux qualifications et aux habiletés requises".

(MEQ, 15 mai 1987, p. II)

Élève en difficulté: "Élève qui a besoin de mesures médicales, sociales ou pédagogiques particulières pour poursuivre sa formation scolaire".

NOTE: "Le syntagme adjectival 'en difficulté' s'emploie notamment dans les contextes suivants: enfance en difficulté, en difficulté d'adaptation, en difficulté scolaire, en difficulté d'apprentissage, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage"

(Les Publications du Québec, 1990, p. 110).

Pédagogie curative: Pégagogie dont l'action éducative vise à améliorer l'état et le cheminement d'apprentissage de sujets qui éprouvent des troubles de comportements d'origine physique ou mentale.

Terme apparenté: orthopédagogie
Expression apparentée: enseignement spécial

(Legendre, 1988, p. 447)

Personnel enseignant: "Tous les enseignants qualifiés ou non qualifiés qui sont rémunérés, les superviseurs et les administrateurs qui consacrent une partie de la semaine à enseigner aux élèves dans le cadre de programmes d'éducation de l'enfance en difficulté dans une école, un institut ou un centre. Le dénombrement devrait comprendre les enseignants itinérants qui considèrent l'école en question comme leur "école domiciliaire" mais devrait exclure le personnel qui n'enseigne pas aux élèves".

(C.M.E.C., 1989, annexe 13)

Personnel non-enseignant: le personnel administratif, le personnel de supervision, le personnel de consultation, le personnel professionnel et le personnel paraprofessionnel qui consacrent une partie de la semaine à offrir des services d'aide directe en fonction des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté dans l'école, l'institut ou le centre, mais qui n'enseignent pas".

(C.M.E.C., 1989, annexe 13)

Personne-ressource: Personne ayant acquis des connaissances par l'expérience ou la formation dans un domaine particulier, et à laquelle on fait appel pour toute question relevant de ce domaine.

Expert, spécialiste

(Legendre, 1988, p. 453).

Rééducation: "Il serait limitatif d'associer la rééducation en milieu scolaire à la simple correction des difficultés d'apprentissage; au contraire, il faut reconnaître à la rééducation la portée générale donnée à l'éducation, l'influence de la rééducation s'exerçant sur les activités d'apprentissage et sur les composantes de la personnalité de l'enfant, à savoir les éléments intellectuel, affectif, social, physique et sensori-moteur. Ainsi considérée pour les fins de notre rapport, la rééducation en milieu scolaire contribue au développement général de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage".

(MEQ, 1976, p. 139)

Services éducatifs: "Ensemble des services dispensés par l'école dans le but de favoriser les apprentissages scolaires et le plein épanouissement des élèves"

(Les Publications du Québec, 1990, p. 191).

Services particuliers: "ont pour but de permettre à l'élève de profiter pleinement des autres services éducatifs. Ils comprennent les services suivants:

- l'aide à l'apprentissage du français;
- l'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier;
- l'orthopédagogie "

(Les Publications du Québec, 1990, p. 112).

Services de réadaptation: "service pour jeunes en difficulté que l'on retrouve sous l'appellation "services de réadaptation" dans le réseau des Affaires sociales et sous l'appellation "services éducatifs spéciaux" (ou "particuliers") dans le réseau de l'éducation".

(MEQ + M.A.S: 1984, p. 24)
(MEQ, 1976, p. 139)
(C.S.L.G., 1982, p. 39)

Soutien à l'enseignement: Appui donné par un personnel spécialisé à un enseignant afin de l'aider à adapter son enseignement ou ses attitudes aux besoins particuliers d'élèves en difficulté.

E.A.: adaptation scolaire
soutien orthopédagogique

(Legendre, 1988, p. 518)

Soutien orthopédagogique: Appui donné par un orthopédagogue à un enseignant ou à un élève, au premier pour lui permettre d'adapter son enseignement aux besoins particuliers d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, au second pour lui permettre de surmonter les difficultés qui retardent ou bloquent ses apprentissages.

E.A.: adaptation scolaire
soutien à l'enseignement

(Legendre, 1988, p. 518).

Spécialiste: "Le spécialiste est un instituteur affecté de façon générale à l'exercice d'une spécialité auprès de plusieurs groupes d'élèves du niveau élémentaire et dont les qualifications répondent aux exigences prévues par le ministère pour cette spécialité".

(MEQ, 1976, p. 230)

NOTE L'orthopédagogie est une activité spécialisée dans le secteur de l'enfance en difficulté (MEQ, 1976, p. 234).

Technique du dénombrement flottant: "consiste à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation), pendant un certain nombre d'heures ou de périodes semaine, à des élèves inscrits dans des groupes réguliers (classes), mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves"

(MEQ, 1976, p. 183)

APPENDICE 2

Documents analysés

PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES

ASSEMBLÉE NATIONALE (1977). Code des professions. Éditeur officiel du Québec, Québec, 95 pages.

COMMISSION D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT (1964). Rapport II. Les structures pédagogiques du système scolaire. Par Mgr Alphonse-Marie Parent et autres, 4e édition, Québec, 404 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1970). Avis sur les inadaptés, extrait du procès-verbal de la 100e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, les 9 et 10 juillet 1970 (annexe II), Québec, pp. 193-211.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1977). L'activité éducative. Extrait du Rapport annuel 1969-70, Québec, 75 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1978). L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977, Québec, 51 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1985). Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Avis au Ministre de l'éducation, Québec, 41 pages.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Canada) (1989). Échange de renseignements sur l'éducation de l'enfance en difficulté. Ottawa, CMEC, vol. 2, no. 7, 24 pages.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (15 mai 1987). Plan de classification - personnel professionnel, ministère de l'Éducation, Québec, 34 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Tome I, Québec, 529 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Tome II, Québec, 150 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Service général des communications, Québec, 53 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979a). Les troubles d'apprentissage: mythe ou réalité?. Direction générale du développement pédagogique. Document de sensibilisation, Québec, 63 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979b), Formation des enseignants: problématique-orientations-perspectives. Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (Copic), Québec, 178 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980a), Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote", Direction générale du développement pédagogique, Rapport final, Québec, 14 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980b), Document d'orientation. Les orientations de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire, Direction générale du développement pédagogique, Document de consultation, Québec, 29 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980c), Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire, Direction générale du développement pédagogique, Rapport, Québec, 31 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981a), Évaluation des modèles d'intervention dans l'emploi de la formule du dénombrement flottant, Service de la recherche, Première partie: 1979-1980, Québec, 161 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981b), Guide général pour l'organisation d'un modèle des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - Le système en cascade, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 87 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981c), L'inadaptation scolaire dans l'éducation québécoise: examen de la situation, Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (Copic), Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982a), Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire, Section québécoise du groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire, Direction de la recherche, Québec, 74 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982b), Étude sur les mesures d'appui pédagogiques, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 40 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983), Les difficultés d'apprentissage en communication écrite: lecture et écriture (primaire), Direction générale du développement pédagogique, Québec, 139 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984), Plan d'organisation et modèles de services à l'intention des élèves mésadaptés socio-affectifs, Direction générale du

développement pédagogique/Direction des services de la réadaptation, Québec, 28 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES (1984). L'organisation des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Document de travail, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985). L'adaptation de l'enseignement. Direction générale du développement pédagogique, Québec, 57 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987a). La politique de l'adaptation scolaire. État de la situation, diagnostic des difficultés d'application, actions à entreprendre. Direction générale de la recherche et du développement, Québec, 149 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987b). Les services et les ressources accessibles aux différentes clientèles d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les efforts accomplis par les commissions scolaires pour se doter de politiques locales d'intégration. Direction de la recherche, Rapport descriptif. Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987c). Étude de l'évolution des clientèles d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par type de handicaps et selon le niveau d'intégration en classe régulière. Direction de la recherche, Québec, 76 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). Adaptation scolaire - État de situation - automne 1987. Direction régionale de Québec, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1989). L'Éducation en 1989-1990, Le point. Québec, 36 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990a). L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique. Direction générale des programmes, Document de consultation, Québec, 47 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990b). La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, Instruction 1990-1991. Québec, 37 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990c). La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire - Instruction 1991-1992. Québec, 41 pages.

PUBLICATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (1982). Avis de l'A.C.S.Q. sur la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec. Objectif: formuler des recommandations afin de garantir l'application de la trilogie suivante: un enfant, un besoin, un service, Québec, 34 pages.

COMMISSION SCOLAIRE D'AYLMER. Service d'adaptation scolaire (1990). Définition de clientèles\services offerts aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Aylmer, 17 pages.

COMMISSION SCOLAIRE DES DRAVEURS (1987). Service d'appoint pédagogique. Orientations générales. Ressources éducatives, Gatineau.

COMMISSION SCOLAIRE DES DRAVEURS (1987). Annexe IX. Cahier des procédures. Recueil de gestion, Ressources éducatives, Gatineau.

COMMISSION SCOLAIRE OUTAOUAIS-HULL (1987). L'intégration des élèves handicapés et en difficulté dans les écoles de la C.S.O.H.. Ressources éducatives, Hull, 137 pages.

C.S.L.G. (1982). Analyse de l'opération du dénombrement flottant. Orthopédagogue éducateur conseil. Rapport d'évaluation, Services éducatifs.

DIRECTION RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS (07) (1988). Adaptation scolaire. État de la situation. Hull.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1986). Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation (exposés des personnes-ressources), vol. 1, Québec, 519 pages.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1986). Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation (synthèse des discussions en ateliers), vol. 2, Québec, 245 pages.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1989). Les services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Bilan et prospective après une décennie d'application de la politique du MEQ en adaptation scolaire. Synthèse des constats et orientations suggérées. La Direction de la gestion des affaires scolaires, Québec, 9 pages.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (1990). Les services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Bilan et prospective après une décennie d'application de la

politique du MEQ en adaptation scolaire. Direction de la gestion des affaires scolaires, Québec, 95 pages.

PUBLICATIONS SYNDICALES

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (1982). Pour une éducation à la mesure de l'enfant ou la politique de l'Alliance sur l'adaptation scolaire. Montréal, 16 pages.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1979). Les enjeux d'un livre orange. Livre orange, attitudes patronales et luttes syndicales à mener, Les dossiers CEQ, Service des communications, Ste-Foy.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1981). Le sort des enfants en difficulté, Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1985). Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec. Communications C.E.Q., 15 pages.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1990). Entente intervenue entre le comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques (CPNCC) et les syndicats d'enseignantes et d'enseignants représentés par la Centre de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), Québec.

THÈSES

CHAMPOUX-LESAGE, Pauline (1986). Analyse de l'élaboration et de la gestion de la politique éducative à l'intention des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec: École Nationale d'Administration Publique (ENAP), 112 pages.

HORTH, Raynald (1973). L'inadaptation scolaire: un phénomène social, mémoire de maîtrise non publié, section de l'orthopédagogie, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Rimouski, 170 pages.

RANGER-DUROCHER, Nicole (1975). Étude de la situation actuelle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec en fonction des effectifs scolaires, mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures en vue de

l'obtention de la maîtrise ès arts (M.A.), option orthopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 116 pages.

DOCUMENTS

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1985). L'intégration : Qu'en pensent les commissions scolaires. Toronto, a.c.e.,39 pages.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC INC., L'orthopédagogue, un intervenant, une intervenante.... document de travail.

CENTRE D'APPRENTISSAGE DU QUÉBEC (Le). Dossier professionnel (1991). L'éducation des élèves en difficulté du Québec: Où sommes-nous rendu?. 8 pages.

COMITÉ PROVINCIAL POUR L'ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE (1988). Rapport 1987. Évaluation des troubles d'apprentissage. Service des publications, Hôpital Sainte-Justine, 43 pages.